JUEGO Y DEPORTE: REFLEXIONES CONCEPTUALES HACIA LA INCLUSIÓN







MG. BEATRIZ ELENA CHAVERRA FERNÁNDEZ

COORDINADORA ACADÉMICA



Juego y deporte: reflexiones conceptuales hacia la inclusión

Juego y deporte: reflexiones conceptuales hacia la inclusión

Coordinadora académica:
Beatriz Elena Chaverra Fernández

Funámbulos
Editores

Medellín
2009



Chaverra Fernández, Beatriz Elena.
Coord. acad.
Juego y deporte:
reflexiones conceptuales hacia la inclusión

Medellín: Funámbulos Editores, 2009.
110p. (Serie Expomotricidad; 3)

ISBN: 978-958-714-305-8

Juego y deporte: reflexiones conceptuales hacia la inclusión



ISBN: 978-958-714-305-8
Primera edición: octubre de 2009
Impreso y hecho en Medellín - Colombia

Auspician:
Vicerrectoría de Extensión
Instituto Universitario de Educación Física
Gobernación de Antioquia
Secretaría de Educación para la Cultura
INDEPORTES Antioquia
COLDEPORTES
INDER Medellín
ARCOFADER
Federación Internacional de Educación Física

Coordinación Editorial
William Moreno Gómez
Sandra Maryory Pulido Quintero
Juan David Gómez Valenzuela
Natalia Cristina Galvis Arias

Revisión de textos y diseño general
Hernán Giraldo/Soluciones Editoriales
soledito@gmail.com

Diseño de portadas
María Alejandra Sepúlveda Echeverri

Impresión
Todográficas Ltda.
Cra. 72 No. 45E-128
Teléfono: 412 8601
todograficas@une.net.co

Fotografía Cortesía
Banco de fotografías Práctica Pedagógica IUEF

CONTENIDO

PRESENTACIÓN 9

Víctor Pavía
EL JUGAR COMO DERECHO. REFLEXIONES EN TORNO A UN COMPROMISO INELUDIBLE: REVISAR LA PROPIA FORMACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE EN JUEGO 11
Introducción, 11. Desarrollo, 13. Conclusión, 21

Iván Darío Uribe Pareja
EL JUEGO: SENTIDOS Y SIGNIFICADOS EN LA EDUCACIÓN FÍSICA...................... 23
El juego: significados y conceptos, 24. Algunas características del juego son,25 El juego y su potencial formativo , 26. El juego en el niño y la niña, un recurso didáctico para la enseñanza y un medio para la formación, 27. Clasificación de los juegos, 31

Ivana Verónica Rivero
LA ACCIÓN DE JUGAR. EL DESAFÍO DE DEVELAR EL LENGUAJE DEL JUEGO....... 35
Consideraciones previas, 35. Introducción, 36. Entre el entendimiento y la imaginación, 37. Recuperando lo que se explica a través del juego para explicar el jugar, 42

Valeria Emiliozzi, Eduardo Galak, Nicolás Viñes
JUGAR ES (RE)INVENTAR LOS JUEGOS. ANÁLISIS DE LAS ESTRUCTURAS DE LOS JUEGOS ESCOLARES.. 47
Introducción, 47 Juguemos en la escuela, a ver si el juego está... ¿juego está?, 48 Utilidad, finalidad e interés en el "juego escolar": esbozo de una relación enredada, 51. ¿Estructurar lo homogéneo u homogeneizar la estructura?, 55. Por una propuesta didáctica de Juegos (re) inventados, 57. A modo de cierre, 59

Didier Fernando Gaviria Cortés, Víctor Hugo Arboleda Serna
LA PRÁCTICA DEPORTIVA ESCENARIO PARA LA CONVIVENCIA Y LA SALUD...... 63

Introducción, 63. La práctica del deporte en Colombia, 64. Deporte y construcción de ciudadanía, 66. El tratamiento de los valores en la práctica deportiva, 69. Deporte y convivencia: los valores educativos del deporte, 71

Luz Amelia Hoyos Cuartas
TENDENCIAS DEL DEPORTE ESCOLAR; SENTIDO, FINES Y ESPACIOS PARA SU DESARROLLO.. 77

Introducción, 77. Espacios de desarrollo del deporte en la escuela, 78. Fines y propósitos del deporte escolar, 79. Conclusiones, 85

Alfonso García Monge, Nicolás Julio Bores Calle, Lucio Martínez Álvarez
EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: EL RETO DE ACOMODAR LA SINGULARIDAD EN LA GLOBALIDAD.. 89
1. Presentación, 89. Una Educación Física para todos, 91. Derecho a la singularidad. Posibilidad de conocerse sin compararse, 100. Epílogo, 105

Presentación

Este libro presenta una compilación de escritos realizados por un colectivo de profesores que han centrado la mirada en el juego y el deporte a partir de una postura interdisciplinar, profesional e investigativa, con un enfoque especial de inclusión y derecho. Dicho enfoque pretende desbordar la mirada instrumental de que han sido objeto estas temáticas, para transformarse en categorías que requieren mayor reflexión, diálogo e investigación.

El volumen presenta en primera instancia cuatro posturas epistemológicas alrededor del juego. El profesor argentino Víctor Pavía propone *"el jugar como derecho"*, resaltando la importancia de asumir el juego desde una concepción que trascienda su carácter utilitario e instrumental, para asumirlo como lo plantea la *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño*, el derecho al juego. A tal efecto desarrolla algunas alternativas conceptuales para que niños y niñas aprendan a jugar de un modo lúdico.

En su artículo "El juego: sentidos y significados en la Educación Física", el profesor Iván Darío Uribe presenta una postura antagónica a la presentada por el del profesor Pavía: el juego como un recurso pedagógico y didáctico fundamental para el aprendizaje de las habilidades motrices y el desarrollo de las capacidades humanas.

En esta línea, los profesores argentinos Valeria Emiliozzi, Eduardo Galak y Nicolás Viñes, esbozan en su artículo "Jugar es (re)inventar los juegos" un diálogo entre el juego homogenizador que se da en el contexto específico de las prácticas escolares (juego escolar) y el que acontece en otros escenarios. Este análisis sobre las estructuras singulares de los juegos permitirá elaborar una caja de herramientas que posibilite la construcción de una didáctica para (re) inventarlos desde las estructuras propias de los estudiantes/jugadores.

La docente argentina Ivana Rivero presenta en su artículo "La acción de jugar. El desafío de develar el lenguaje del juego" la postura teórica que asume para la tesis doctoral que actualmente adelanta sobre Ciencias de la Educación, en la Universidad Nacional de La Plata. Muestra la acción de jugar como un espacio que contiene un *algo* que se disuelve al intentar explicarlo, pero que suena en su esencia y donde se muestra la subjetividad. Jugar implica la vivencia de sensaciones que, aunque particulares, son simplemente comprendidas en su devenir.

La segunda parte de la publicación aborda dos miradas del deporte: la primera, propuesta por los profesores Didier Gaviria y Víctor Arboleda a partir de la investigación realizada en el desarrollo de la maestría en Salud Colectiva. Los docentes realizan un ejercicio reflexivo donde relacionan sinérgicamente una categoría social como la convivencia y una práctica social como el deporte, estudiando las dinámicas de esta relación, proponiendo la "práctica deportiva como un escenario para la convivencia y la salud".

La segunda mirada es presentada por la profesora Luz Amelia Hoyos, quien sintetiza en su artículo "Tendencias del Deporte Escolar; sentido, fines y espacios para su desarrollo" la revisión conceptual que ha realizado para optar al título de DEA (Diploma de Estudios a Profundidad) en el programa de doctorado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de León. Este escrito nos permite identificar las dos tendencias del Deporte Escolar en Latinoamérica: por un lado la anglosajona, caracterizada por considerar al deporte escolar como un espacio para la formación de los niños y jóvenes en competencias para la vida; y por otro, la tendencia española, que centra su discusión en el carácter educativo del deporte en la escuela.

Esta publicación la finalizan tres profesores españoles, Alfonso Monge, Nicolás Bores y Lucio Martínez, quienes a partir de los procesos investigativos que han venido desarrollando sobre la Educación Física escolar, abordan la problemática de cómo acomodar la singularidad de cada estudiante al trabajo general de un grupo, dentro de lo que se propone como equilibrio entre proyecto individual y proyecto grupal. En este sentido, el articulo "Educación Física Escolar: el reto de acomodar la singularidad en la globalidad" presenta prácticas escolares realizadas por los profesores en sus procesos de investigación-acción en lecciones de Educación Física impartidas en diferentes niveles escolares. A partir de estas prácticas reflexionan algunos aspectos didácticos que ayudan a identificar el potencial y las formas de actuar en la práctica educativa con el fin de acomodar la singularidad a la globalidad.

Antes de terminar, quiero agradecer a las profesoras y profesores que participaron en la construcción de este libro, esperando que se convierta en un apoyo para los maestros y maestras que estén dispuestos a renovar sus concepciones y prácticas desde una visión reflexiva e investigadora con miras a fortalecer la Educación Física Escolar.

Beatriz Elena Chaverra Fernández
Editora académica

El jugar como derecho. Reflexiones en torno a un compromiso ineludible: revisar la propia formación y práctica docente en juego

Víctor Pavía*

Introducción

Sin ser una transcripción exacta, este texto refleja con cierto grado de fidelidad la idea central de mi exposición en el *3er Simposio Internacional de Educación Física* que, en el marco de Expomotricidad 2009, organizó la Universidad de Antioquia bajo el lema: *Juego e iniciación deportiva escolar: inclusión, derecho y equidad*. Del tentador rótulo tomé dos palabras (para mí) claves: juego y derecho. A ellas les agregué un interrogante: ¿a qué da derecho el derecho al juego?, y una preocupación: dónde y cuándo se debaten las respuestas. El tema será, entonces, el jugar como derecho, y el sub tema: la formación y práctica docente en juego (la ambigüedad sintáctica es intencional).

El tema escogido no tiene, todavía, la presencia que se merece en la agenda investigativa de la educación en general y de la Educación Física en particular. Quizá ello se deba a que lo que más seduce en los ambientes docentes no es la idea de juego como derecho, sino la de juego como recurso. Precisamente, en un texto anterior titulado provocadoramente "jugar como acto inútil", expresaba mi asombro ante un dato de la realidad que, por obvio, no hay que

---

* Profesor de Educación Física por el IPEF Córdoba; Licenciado en Actividad Física y Deporte por la Universidad de Flores. Magíster en Teorías y Políticas de la Recreación por la Universidad Nacional del Comahue. Especialista en Investigación Educativa con enfoque etnográfico; especialista en Coordinación de Grupos Operativos, Escuela de Psicología Social Enrique Pichón Riviere. Profesor Regular de la Universidad Nacional del Comahue. Docente de la Universidad Nacional de Villa María y de la Universidad Nacional de Cuyo. Profesor de Posgrado de la Universidad Nacional de La Plata. Profesor Titular de la Universidad de Flores. victorapavia@yahoo.com.ar

dejar de señalar: en libros, revistas, congresos, cursos, seminarios, se alaban hasta niveles de saturación las ventajas utilitarias del juego y alcanza con llevar adelante un simple ejercicio estadístico para comprobar que la palabra "medio" se repite un número significativamente mayor de veces respecto de la palabra "derecho", cuando los educadores hablan del juego[1]. Semejante desbalance no representa en sí mismo un problema ya que, efectivamente, el juego es un recurso poderoso en términos de enseñanza-aprendizaje y que, en tanto tal, va camino de convertirse en un amable instrumento de consumo masivo. El inconveniente radica en que, cuando la industria de la pedagogía tan bien caracterizada por Furlan identifica las bondades potenciales de un producto, los estrategas de *marketing* se concentran en la exaltación de ciertos valores... en detrimento de otros[2].

Sea ésa la causa o no, lo cierto es que menos atención merece en los medios en general y en los eventos de actualización en particular, el tratamiento epistemológico, ético, estético, político, económico, jurídico, del juego como derecho y cómo ese tratamiento (que encarna a su vez un desafío) podría impactar en la formación docente y en lo "naturalmente" instituido como representación válida de lo que significa jugar en la escuela. Para decirlo sin rodeos: más allá de eslogan y frases hechas, es tiempo de abordar el derecho al juego en la escuela desde una perspectiva didáctico-pedagógica renovada, aun cuando, para hacerlo, haya que atreverse a caminar hacia un territorio por el cual la didáctica y la pedagogía se han mostrado reticentes a dirigir sus pasos de curiosas exploradoras. Me refiero a esa región cotidiana donde saca carta de ciudadanía lo divertido y fugaz, lo ambiguo y aparente, lo gozoso y cómplice, lo hedónico y autotélico. Aun cuando decidamos abordarlo desde una perspectiva decididamente crítica y rigurosa, para nada pueril, ése es el terreno que tenemos que roturar si queremos ver germinar alguna idea que dé respuesta al interrogante con el que comienza — y finaliza — esta introducción: ¿a qué da derecho el derecho al juego?

1 Pavía, V. El Jugar como Acto "Inútil". En Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital. N° 60. May/03. http://www.efdeportes.com.

2 Furlan, A. La Pedagogía frente al desafío del Marketing. Notas sobre los embates de la mercadotecnia en el ámbito de la educación. En VV.AA (2003). La Educación Hoy. Una incertidumbre estructural. Córdoba. Editorial Brujas.

Desarrollo

El derecho al juego ¿es derecho a la recreación?

Si pensamos que un derecho opera como garantía de satisfacción de una necesidad genuina, en plan de renovar el discurso didáctico pedagógico sobre el tema que nos ocupa, permitámonos suponer que el derecho de niños y niñas a jugar se relaciona de manera prioritaria con la necesidad de recreación y, subsidiariamente, con la de conocimiento y otras de similar envergadura (y no a la inversa como se lo suele plantear desde el desbalance antes referido). En el mismo plan permitámonos, también, pensar el jugar no como necesidad sino como satisfactor; un potente satisfactor, en términos de Max Neef, "sinérgico"[3]. Por último permitámonos una conjetura más: desde el punto de vista del derecho, el primer requisito de un juego es que sea lúdico, vale decir, di-vertido. Una afirmación de Perogrullo que, sin embargo, enciende los ánimos y despierta controversias en determinados círculos de la educación formal.

En su análisis psicosociológico del tiempo libre, Munné (1980) ubica al juego en un "tiempo de recreación" conformado por un conjunto de prácticas que incluyen aquello que él no duda en llamar —siguiendo a Dumazedier— diversión. Para este analista crítico, la etimología de diversión es "harto significativa" ya que conlleva la representación de alejarse de algo, ir hacia otra cosa y refiriéndose específicamente al juego subraya que, de una manera amplia, "es la forma genérica de la diversión"[4]. Desde otra perspectiva, no sólo generacional sino también profesional, Gerlero (2009) aporta más elementos a nuestro debate al analizar el estado de la necesidad y el derecho a la recreación en América Latina en un texto cuya lectura recomiendo fervientemente. En él la autora establece que:

> La necesidad de recreación, se plantea difusa en la bibliografía específica, sin embargo, la recreación está presente como derecho social, en diversas Constituciones de los países Latinoamericanos. Esta situación indica una doble inter-

3 Para este autor los satisfactores sinérgicos son aquellos que "por la forma que satisfacen una necesidad determinada, estimulan y contribuyen a la satisfacción de otras necesidades; su principal atributo es el de ser contrahegemónicos en el sentido de que revierten racionalidades dominantes tales como las de competencia y coacción". Max Neef/93:60-61.

4 Los modos prácticos de libertad en el tiempo. En Munne/80:107 y ss.

pretación; que el derecho hace el mundo social, pero sin olvidar que el mismo es hecho por ese mundo, y que a la vez responde —al menos en apariencia al decir de Bourdieu— a necesidades e intereses reales[5].

Entre los documentos específicos destinados a poner en valor los derechos humanos (Declaración Universal de los Derechos Humanos; Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos; Convención Americana de Derechos Humanos, etc.) es la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño el que plantea el que aquí interesa de manera explícita. Allí se lee: *"Los estados partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente de la vida cultural y en las artes"* (Art. 31. Punto 1). Aun cuando en el artículo de referencia "descanso y esparcimiento", "juego y actividades recreativas" son expresados de manera tal que inducen a pensar que se está ante fenómenos socio-culturales diversos aunque pertenecientes a un mismo rango epistemológico. Según lo comentado en párrafos precedentes, un análisis más detenido indicaría que "descanso y esparcimiento" remiten más a la dimensión de las necesidades, mientras que "juego" y "actividades recreativas a la de los, en términos de Max Neef (1993), satisfactores"[6].

De todas maneras, con sus luces y sus sombras, el de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño es el pronunciamiento más explícito a favor de garantizar el derecho de las personas de ese grupo etario a disponer de formas emocionantes y placenteras de disfrute que, además, aporten a su desarrollo psico físico y social; un derecho que, dicho de paso, debería hacerse extensivo a todas las edades del ser humano. Desde una determinada concepción de infancia, que no vamos a considerar, aquí, el texto de referencia constituye un significativo avance a favor del tema de nuestro interés; es ese avance el que se pretende destacar cuando se mencionan sus "luces". Cuando se habla de sombras, en cambio, es para subrayar enfáticamente que, todavía hoy, hay situaciones en las que el proclamado derecho es objeto de violaciones directas; que en otras su ejercicio pleno se encuentra en riesgo y que, en muchas, sin

---

5 Gerlero, J. (2009) La necesidad y el Derecho a la Recreación en América Latina. Ponencia. Simposio Internacional de Recreación. Inder. Medellín. Disponible en la red.

6 Un análisis más detallado puede encontrarse en Lorente, Pavía, Quinteros, Verbic (2002): El Derecho al Juego (en colaboración). En Lecturas: Educación Física y Deportes. Revisa Digital. N° 51. Ago/02. http://www.efdeportes.com

configurar una clara situación de riesgo o de violación, su estatus es un estado de “no satisfacción” o, en términos de Bustelo (2007:109-110), de satisfacción supeditada “hasta el máximo de los recursos disponibles”, recursos que en este campo y por regla general, siempre son escasos[7]. Para tomar conciencia cabal de las sombras que oscurecen el horizonte de este derecho, basta detenerse a analizar el estrago de la pobreza, los conflictos armados, el trabajo infantil; tanto como los menos dramáticos pero igualmente infaustos de la reducción del tiempo efectivo destinado al juego genuino, la reducción de espacios seguros para ese fin, la excesiva competitividad, la soledad, el asilamiento, etc. En ese sentido las ludotecas suelen ser una respuesta de la comunidad a la falta de posibilidades de jugar que sufren niñas y niños, pero no siempre alcanzan.

Retomando el eje de esta exposición y en la búsqueda de respuesta a la pregunta inicial, volvamos a Munné. Cuando este autor destaca que la etimología de “divertir” remite a la idea de apartarse de algo, de alejarse de algo, y comenta que, en sentido amplio, el juego “es la forma genérica de la diversión” (1980:112), de cierta manera está abriendo el camino al debate enriquecedor. Hay allí una invitación a discutir qué cosa es “ese juego” al que niñas y niños tienen derecho. Un debate que desde lo epistemológico se extienda hacia lo ético y estético al preguntamos no sólo qué cosa es “ese juego” objeto de, sino de qué modo hay que jugarlo para satisfacer la necesidad de recreación y qué tenemos que comprender del jugar para disfrutarlo plenamente... con otros. Ése es, precisamente, el debate que nos interesa a quienes pretendemos sumar nuevas perspectivas teórico prácticas a la formación docente en juego. Con el fin de arrimar más elementos al debate, me remitiré a una experiencia de investigación acción que tuvo lugar en la provincia de Neuquén, Argentina, entre el 2006 y el 2008. Luego destinaré algunos párrafos a analizar, con algo más de detalle, a qué hago referencia con un “modo de jugar”, entendiendo a esta categoría —modo— como fundamental en el diseño de nuevas perspectivas de trabajo en este campo.

7 Limitaciones de la Convención Internacional de los Derechos del Niño. En Bustelo/07. p. 104 y ss.

Grupos de estudio para revisar la propia formación y práctica docente en juego. Noticias de un caso.

El proyecto *"Grupo de Estudio sobre Juego y Educación, una propuesta de investigación acción desde el Nivel Inicial y 1er Ciclo de la Escuela Primaria"*, resulta de un acuerdo de colaboración entre dos instituciones muy diferentes: la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Comahue y el Consejo Provincial de Educación de Neuquén, a través de su Dirección General de Educación Física. La propuesta apunta a explorar experiencias didáctico-pedagógicas renovadas que favorezcan un *modo lúdico* de jugar. Producir conocimiento en ese campo guarda relación con un problema local emergente: la cada vez más marcada desigualdad en las posibilidades de acceder a experiencias lúdicas variadas que sean verdaderamente eso: lúdicas. En ese contexto interesa muy especialmente, además, revisar los procesos socio-históricos y culturales de construcción/consolidación de espacios, tiempos, formas y modos de jugar en la escuela y las prescripciones que hoy los regulan.

Los interrogantes que alimentan el proyecto son básicamente los siguientes: *¿Qué del jugar humano es un saber a enseñar? ¿Qué de ese saber es enseñado en la escuela? ¿Cómo y quién lo decide?*, y están basados en una sospecha: entre otras restricciones, ciertas *formas* de juego y el *modo* de jugarlos resultan de una muy acotada elección a partir de modelos dominantes aprendidos. No está de más subrayar que sostener esa sospecha respecto de los juegos que reconocemos y en los que nos reconocemos desde la cotidianidad rutinaria de la escuela, implica confrontar con el naturalismo ingenuo con el que a veces se explica la supuesta espontaneidad de los llamados "juegos libres" y la, también supuesta, asepsia de los llamados "juegos didácticos". La estrategia de trabajo elegida apuesta a una dinámica operativa que parta de la reflexión sobre la propia práctica, pero con un sentido colectivo que reduzca la posibilidad de encerrarse en cavilaciones solipsistas, fuera de todo contexto o de abrirse sólo a los análisis críticos de la realidad que excluyan toda referencia a personal.

La idea de revisar críticamente los discursos sobre espacios, tiempos, formas y modos de jugar reproducidos por la escuela y experimentar propuestas transformadoras, guarda relación con esta nueva necesidad de valorar la escuela como espacio público protegido (de los pocos disponibles en determinados contextos) para que niños y niñas tengan la posibilidad de aprender a jugar de un modo lúdico. Para garantizar ese aprendizaje no alcanza

sólo con acondicionar más y mejores tiempos y espacios para el juego. El niño o la niña demandan tener cerca un "otro significativo" que sepa jugar del modo esperado. No hay dudas de que en el nivel de la enseñanza infantil (aunque no exclusivamente) entre esos "otros significativos" se ubican aquellos docentes que, sin pretender detentar primacía ni exclusividad, se asumen ellos también como jugadores experimentados[8].

¿Qué significa jugar de un modo lúdico?

En un artículo titulado "Qué queremos decir cuando decimos Vamos a Jugar", publicado por esta misma Universidad de Antioquia, señalaba que las dos dimensiones que más se relacionan con estudios pedagógicos sobre el juego son la "forma" y el "modo"[9]. Así como la categoría *forma* orienta el análisis de similitudes y diferencias entre juegos, la de *modo* hace lo propio respecto de si quien participa de un juego lo vive como tal o no. Atreverse a pensar provisionalmente que hay un *modo* de participar de una actividad signada como juego y que éste puede ser lúdico o no lúdico, obliga a poner la energía en un ejercicio de interpretación respecto de cómo la interpretan los sujetos involucrados. Tal lo comentado en el artículo de referencia, ese esfuerzo de doble hermenéutica abre un rumbo a las investigaciones sobre lo lúdico en la escuela donde, por lo general, la relación *forma-modo* origina propuestas "*transparentes*", "*paradójicas*" o "*ambiguas*"[10].

---

8 Más información sobre el proyecto disponible en *www.educared.org.ar/infanciaenred/elgloborojo/globo_2009/proyectos-*

9 Pavía, V: "Qué queremos decir cuando decimos ¡Vamos a Jugar!". En Revista Educación Física y Deportes. Universidad de Antioquia. Medellín. V.27 N° 1. 2008.

10 "Decimos que un enunciado es "*transparente*" cuando la invitación *"¡vamos a jugar!"* Expresa la plena conciencia de que se participará de una actividad social, histórica y culturalmente identificada como juego y que se la tomará como tal; la "*forma*" de la actividad y el "*modo*" de participación coincide; decimos entonces que el juego se juega de un modo lúdico (algo que, como ya quedó dicho, se aprende y se enseña). Decimos que un enunciado suena "*paradójico*" cuando la invitación *"¡vamos a jugar!"* expresa la plena conciencia de que se participará de una actividad social, histórica y culturalmente identificada como juego pero que no se la debe tomar exactamente como tal. En otras palabras: la actividad propuesta tiene forma de juego pero su primera regla es: "aquí no se juega" o, lo que es lo mismo, "se jugará de verdad", "en serio"; la "*forma*" de la actividad y el "*modo*" de participación no coincide; decimos entonces que el juego se juega de un modo no lúdico (algo que, pensamos, también se aprende y se enseña). Finalmente, decimos que un enunciado es "*ambiguo*" cuando la invitación *"¡vamos a jugar!"* Expresa la plena conciencia de que se participará de una actividad que no tiene la forma social, histórica y culturalmente reconocible de juego pero se pide a niños y niñas que la tomen como tal (el término "jugar" usado como cebo; algo

Dejaremos el análisis de la categoría *forma* para otra oportunidad, con la tranquilidad que da el saber que es la que más estudios concita en el campo de la educación motriz. La de *modo*, en cambio, es una especie de Cenicienta en los estudios sobre el juego aun cuando, como se destaca pocas líneas atrás, puede llegar a ser fundamental en el diseño de nuevas perspectiva de trabajo en este campo. El término *modo* remite a la manera especial de ser o hacer una cosa; en tanto tal, es el accidente gramatical que expresa el punto de vista de la persona que habla con relación a la acción del verbo. Por analogía con la gramática, llamamos *modo* a la manera particular de acoplarse a un juego propuesto. No se trata de una manera cualquiera, sino de aquella que expresa la actitud (lúdica o no lúdica) del jugador o jugadora. El modo supone cierto grado de hiperespecificidad conductual, donde confluyen componentes cognitivos y afectivos amalgamados, parafraseando a Bourdieu (1997), por el habitus de los sujetos según el contexto social que los configura. Así entendida, la decisión de jugar de determinado modo no es un proceso sólo de adentro hacia afuera; reproduce matices de un jugar aprehendido y, en términos del autor aludido, corporizado.

Si el modo expresa una determinación actitudinal, el *modo lúdico* de jugar no se observa en todas las actividades llamadas juego, ni se mantiene estable durante todo el desarrollo de alguna de ellas, ni se manifiesta sólo en éstas. Jugar un juego de un *modo lúdico* es una decisión perecedera que requiere de un pacto, tácito o explícito, cuyo cumplimiento mantiene la tensión entre el abandono y el apogeo, a partir de micro acuerdos constantes; micro acuerdos que incluyen reiteradas negociaciones, incluso, sobre las reglas[11]. Cuando se juega de un *modo lúdico* esos acuerdos se relacionan con la necesidad de mantener cierto nivel de *"actuación auténtica"*, en una situación *"aparente"*, organizada alrededor de un *"guión"*, aceptado libremente sobre la base de "*permiso*" y "*confianza*" con un alto grado de "*empatía*" y "*complicidad*" respecto de una experiencia "*ambigua*" de *"sesgo autotélico"*.

---

que también, es de suponer, se aprende y se enseña). Ambigüedad que desde el momento que se vincula con un mundo, el del juego, en donde de por sí ya reina el doble sentido y la apariencia, se puede caratular de "ambigüedad ambigua" o de "ambigüedad potenciada". Pavía, V: "Qué queremos decir cuando decimos ¡Vamos a Jugar!". En Revista Educación Física y Deportes. Universidad de Antioquía. Medellín. V.27 N° 1. 2008. Pág. 35.

11 Ese proceso de negociación fue objeto de estudio en indagaciones anteriores. Ver Pavía, V: Poder jugar, aspectos de una negociación cotidiana. En Pavía, Russo, Santanera y Trpin (1994).

Aún con las limitaciones del caso, intentaré aquí una apretada caracterización de los términos entrecomillados.

Cuando se juega un juego de un *modo lúdico*, el tiempo, el espacio, los personajes, ocurren en un mundo diferente, apenas separado de lo cotidiano por una línea imaginaria. A esa línea le llamamos *guión*. Un guión que no representa la totalidad del argumento en sentido estricto. En nuestra perspectiva el *guión* no es más (ni menos) que aquella precaria hendidura que se abre cada vez que, en situación de juego, decimos: “estamos en una panadería” o “estamos en un bosque”. Por ese guión- hendidura pasamos a ser lobos feroces, o bollitos de pan, o robots... sin dejar de ser nosotros mismos... nunca.

Para animarse a atravesar esa hendidura hay que dominar la clave comunicacional. Bateson señala que, aun entre los animales, el acto que nosotros denominamos jugar sólo es posible si los involucrados intercambian meta-mensajes de que se trata de una situación ficticia, donde las acciones “no denotan lo que denotarían aquellas acciones en cuyo lugar están” (1985:207 y ss.). Cada jugador y cada jugadora necesitan “darse cuenta”, en el sentido gestáltico de “percatarse” a partir de señales individualmente inespecíficas, de que la situación no es de verdad. Que se trata precisamente de un juego. Que el hecho del cual participan es real (en tanto tiene existencia cierta y concreta) pero inauténtico en el sentido de simulado (aunque no falso) y que no todos los actos deben ser interpretados en forma literal.

Por consiguiente, jugar un juego de un *modo lúdico* es, entre otras cosas, jugar más con las *apariencias* que con la fantasía. Apariencia de tiempos, de espacios, de objetos, de actos. Claro que, por más que se finja —y ésta es una variable destacable del *modo lúdico*— esa “*actuación auténtica*” no llega nunca a ser engaño ya que la realidad aparente no tapa la otra realidad, que permanece allí, palpable, del otro lado del *guión*. Como cuando nos miramos en un espejo; los detalles de la imagen devuelta, aunque acaparen toda nuestra atención, no alcanzan a ocultar la presencia imprescindible del mueble; al contrario, la destacan, en el sentido que uno tiene siempre conciencia de que se trata sólo de una imagen en el espejo.

Jugar de *un modo lúdico* requiere una buena dosis de *permiso y confianza*. *Confianza* en que nada perjudicial puede pasar (y de que algo bueno va a pasar) ya que se trata, precisa e indubitablemente, de un juego; *confianza* en

uno mismo, en el grupo de juego y, en el caso de que lo hubiera, también en quien lo propone y coordina. *Permiso* entendido como la autorización para zambullirse en una "irrealidad real", disfrutando de la legalidad singularísima del juego. Es que aún cuando se encuentre atado a las reglas, al guión y a los rasgos específicos de la forma, el jugador necesita sentirse libre y en juego. Necesita darse *permiso* para explorar, para probar y experimentar sin temor a equivocarse, en la medida que pueda decir, de manera transparente, precisa, indubitable: ¡pero si estoy jugando!

Para que jugar un *modo lúdico* pase de la decisión personal al acuerdo compartido en el contexto de lo que aquí llamamos la "legalidad singularísima del juego", las expresiones de *permiso* y *confianza* —y ésta es otra variable del *modo lúdico* también digna de destacar— no sólo deben ser recíprocas sino que tal reciprocidad debe percibirse desde un nivel de relación *empática*. *Permiso*, *confianza*, *empatía* son consideradas aquí experiencias de relación fundantes del juego jugado de un modo *transparente*, vale decir, de un *modo lúdico*. Mal que nos pese a los educadores, esto demanda cierto grado de *complicidad* con actividades de *sesgo autotélico*.

Si "thelos" significa fin o finalidad, autotélico significaría algo así como: con un fin en sí mismo. Claro que el placer lúdico que se plantea autotélicamente, vale decir, como un fin en sí mismo o, más bien, como lo en sí mismo bueno —tal es la postura genuinamente hedonista— tiene sus detractores en la tradición educativa. Su crítica tanto como su defensa a ultranza ha generado y sigue generando todavía hoy más de un equívoco. En nuestro caso, estamos del lado de los que sostienen que jugar un juego de un *modo lúdico* requiere de cierto toque o *"sesgo autotélico"* y lo hacemos, precisamente, para poner en tensión la exagerada visión utilitarista del juego que se reproduce con fuerza desde la formación docente como la única forma posible (tolerada) de jugar en la escuela. Decimos *sesgo autotélico* en el sentido de que si bien jugar de ese *modo* no constituye un acto gratuito (en la media en que tiene implicancias sociales y personales que lo trascienden) el jugador, atrapado por la ilusión del juego, rara vez se interesa en ello.

El *modo lúdico* de jugar, en los términos aquí esbozados, no se puede enseñar en sentido estricto. O, si se prefiere, no se puede enseñar desde una concepción tradicional (bancaria, mecánica, individual) de enseñanza formal. En rigor, los *modos* de jugar, sean estos lúdico o no lúdico, se aprenden y se enseñan a partir de una praxis cotidiana en el contexto de experiencias compartidas con

un otro significativo. Entre esos otros significativos bien pueden estar los/as docentes.

Conclusión

Comenzar a preguntarnos ¿a qué da derecho el derecho al juego? es comenzar a revisar nuestra propia formación y práctica docente en juego y el corpus teórico que la sostiene, en sintonía con la necesidad emergente de ver a las escuelas también como espacios públicos protegidos para que niños y niñas aprendan a jugar de un *modo lúdico*. Visto así el derecho al juego no se circunscribe sólo a garantizar tiempos de juego genuino y de espacios adecuados para ello. Implica también garantizar la presencia próxima de otro significativo que sepa jugar del modo esperado. No hay dudas de que en el nivel de la enseñanza infantil (aunque no exclusivamente) entre esos "otros significativos" se ubican aquellos docentes que, sin pretender detentar primacía ni exclusividad, se asumen ellos también como jugadores experimentados. En otras palabras, un agente mediador más, entre otros posibles, interviniendo en la zona de desarrollo próximo de aquel que quiere apropiarse no sólo de la *forma* de un juegos, sino de los signos que indican un *modo* de jugar. En la práctica, atender esa demanda emergente no requiere más que un leve corrimiento: de un docente que enseña a través del juego, a un docente que enseña a jugar. Esto, además de un desafío, es también una invitación a preguntarse menos qué enseñar a través del juego y más qué hay que aprender para poder jugar de un modo transparente. Es también un llamado a profundizar el diálogo con la antropología, la psicología, la pedagogía, tanto como con la filosofía y la política, en la construcción de una ética y una estética de lo lúdico desde la escuela y para la vida. Una vida plena, a la que todos tenemos derecho en una sociedad más justa y solidaria.

REFERENCIAS

Bateson, G. (1985): *Pasos Hacia Una Ecología de la Mente.* Buenos Aires: Lohlé.

Bourdieu, P. (1997): *Razones Prácticas.* Barcelona. Anagrama: Barcelona.

Bustelo, E. (2007): *El Recreo de la Infancia, argumentos para otro comienzo.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Furlan, A. La Pedagogía Frente al Desafío del Marketing. Notas sobre los embates de la mercadotecnia en el ámbito de la educación. En VV.AA (2003). *La Educación Hoy. Una incertidumbre estructural*. Córdoba: Editorial Brujas.

Gerlero, J. (2009) La necesidad y el Derecho a la Recreación en América Latina. En *Actas.* Simposio Internacional de Recreación. Inder. Medellín.

Lorente, Pavía, Quinteros, Verbic (2002): El Derecho al Juego. En Lecturas: Educación Física Y Deportes. Revisa Digital. N° 51. Ago/02. http://www.efdeportes.com

Max-Neef, M. (1993): *Desarrollo a Escala Humana.* Nordan: Montevideo

Munné, F. (1980): *Psicosociología del Tiempo Libre.* Trillas: México.

Navarro Adelantado (2002): *El Afán de Jugar,* Barcelona: Inde.

Pavía, V (2003): El Jugar como Acto "Inútil". En Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital. N° 60. May/03. http://www.efdeportes.com.

Pavía, V. (coordinador) (2006): *Jugar de un Modo Lúdico, el juego en la perspectiva del jugador.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Pavía, V (2008): "Qué Queremos Decir Cuando Decimos ¡Vamos a Jugar!". En *Revista Educación Física y Deportes. Universidad de Antioquia. Medellín. V.27* N° 1. 2008.

Pavía, V. (2009): Por el derecho de niñas y niños al juego, breve reseña de un proyecto de investigación acción. En Portal Infancia en Red. *www.educared.org.ar/infanciaen-red/elgloborojo/globo_2009/proyectos-*

Pavía, Russo, Santanera & Trpin (1994): *Juegos que Vienen de Antes, incorporando el patio a la pedagogía*. Buenos Aires: Humánitas.

Ruiz Omeñaca, J. (2004): *Pedagogía de los Valores en Educación Física.* Madrid. CCS.

Sarlé, P. (2006): *Enseñar el Juego y Jugar la Enseñanza.* Buenos Aires: Paidós.

El juego: sentidos y significados en la Educación Física

Iván Darío Uribe Pareja*

El juego es un fenómeno consubstancial a la realidad humana y como tal incluye en sí mismo al hombre en su complejidad multidimensional, sus componentes biológicos, culturales y espirituales. Por ello en el juego se develan acciones en las cuales se desarrollan objetos y sentidos relacionados con el aprendizaje, la educación, las costumbres, tradiciones, la imaginación, la fantasía, las comunicaciones, el desarrollo físico, los afectos y las emociones, entre otros.

Para Paredes (2003: 23) "El juego, como el ser humano, no sólo es material: es espiritual. Y se materializa al crearse con su expresión de alegría, de diversión, de amor, o expresión de emociones".

El ser humano experimenta el proceso natural de crecer, desarrollarse y madurar, y en este ciclo el juego se manifiesta como acción libre y espontánea que absorbe en su totalidad al jugador; el sentido lúdico se constituye en factor de equilibrio psicológico, físico y social, logra motivaciones y encantos intrínsecos que se constituyen en elementos esenciales para el crecimiento individual, colectivo y social.

En los procesos de crecimiento y desarrollo el juego se convierte en un medio por el cual se introduce el ser humano en la cultura de una colectividad y una sociedad, con su concurso el ser humano se comunica, desarrolla la imaginación, la creatividad y logra adquirir, asimilar y expresar representaciones simbólicas de sus realidades antropológicas, culturales y sociales.

* Licenciado en Educación Física de la Universidad de Antioquia. Especialista en Computación para la docencia de la Universidad de Antonio Nariño. Magíster en Salud Colectiva de la Universidad de Antioquia. Profesor del Instituto de Educación Física de la Universidad de Antioquia. Miembro del grupo de Estudios en Educación Corporal. Director del Instituto de Educación Física de la Universidad de Antioquia. iuribe@edufisica.udea.edu.co

El juego: significados y conceptos.

El concepto de juego comprende la integración de un amplio cuerpo de conocimientos que contribuyen al enriquecimiento de su campo conceptual. Según Navarro:

> Las denominadas teorías de juegos son realmente modelos que pretenden explicar y/o interpretar el juego satisfaciendo las interrogantes acerca acerca de este comportamiento tan multifacético. No podemos otorgarle el calificativo de "teorías" porque carecen de un cuerpo completo de desarrollo, no se vinculan a una ciencia o ciencias (aunque intuya), no se preocupa de los problemas generales del método y, lo que llama más la atención, muchas de ellas no fueron enunciadas intencionalmente y, a veces, se han sacado de su contexto (2002:67).

Una concepción metafísica del juego lo interpreta como fuente de satisfacción y placer con beneficios filantrópicos que se producen en el desarrollo intelectual, físico, social y emocional, y tiene connotaciones de virtuosidad y formación. El juego en sí mismo es considerado como expresión espontánea, que tiene su significación fundamental en el propio disfrute, sin esperar retribución material o inmaterial.

Dice Schiller, citado por Navarro (2002:70): El juego es una actividad que se relaciona con el trabajo y la vida en la práctica y su finalidad es el recreo, siendo el placer un elemento natural e intrínseco; el juego, el azar y la ley están relacionados naturalmente y por ello se considera que el hombre es más humano cuando juega.

Podemos decir que en su expresión más simple el juego trasciende los significados de la cultura y de los fenómenos sicológicos, sociales y fisiológicos, traspasando los límites de la creación humana, aunque también la incluye. Huizinga expresa:

> […] En el juego nos encontramos con una categoría vital absolutamente primaria, patente sin más para cada quién como una totalidad que, seguramente, merece este nombre mejor que ninguna otra. Tendremos que esforzarnos en considerar el juego en su totalidad y valorarlo así (p. 16).

El juego ha sido conceptualizado como una acción voluntaria y desinteresada, que es practicada de manera libre, cumpliendo reglas que frecuentemente son predeterminadas. En la primera etapa de la vida del ser humano el juego es de

carácter espontáneo, y es la manifestación que permite la libre expresión de sentidos y emociones.

> […] el juego es una acción libre ejecutada "como si" y sentida situada fuera de la vida corriente, pero que, a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y de un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a las reglas y que da origen a asociaciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual (Huizinga, 1943: 32).

Algunas características del juego son:

- *Proporciona satisfacción inmediata.* En el juego debe surgir y manifestarse el gusto por la práctica y la actividad. Ello genera confianza, placer y enriquece la expresión de los niños y las niñas.
- *La participación es libre y voluntaria.* La decisión de participar debe surgir de forma natural, sin presiones ni obligatoriedad. Sin la voluntad personal, el juego pierde toda su esencia.
- *Se aceptan y cumplen las reglas.* Los juegos contemplan un código de normas, explícitas e implícitas, que regulan la acción y las formas de participación y relación dentro de los mismos. Estas normas, en ocasiones, son construidas con previa convención, y en otras, obedecen a las costumbres en la práctica de los mismos. El incumplimiento violento de la regla ocasiona caos, desconcierto e igualmente implica sanciones reguladas y no reguladas, que son de obligatorio cumplimiento. Sin el respeto a la regla, el juego pierde su carácter como tal.
- *El juego tiene la finalidad en sí mismo.* Los resultados del juego son producto y esencia de la misma actividad y allí finaliza su interés. El juego carece de trascendencia con recompensas productivas externas a sí mismo. La motivación para la acción es de carácter personal: la persona juega porque lo desea y quiere jugar sin presión u objetivos externos a su propio interés.
- *El juego constituye un medio de comunicación y de expresión personal.* En el juego, el niño y la niña expresan sus sentimientos, sus emociones y su carácter.

- *El juego exige poner en el escenario el esfuerzo máximo*. El juego exige, en su realización, poner en acción todas las capacidades y las habilidades motrices, cognitivas, afectivas y sociales del/de la jugador/a.

El juego y su potencial formativo

El juego se constituye en medio fundamental para el desarrollo de los programas de Educación Física en todas las edades. Por el juego se estimula el camino para la formación y la educación.

Según la edad y las características de la población, se recomienda aplicar diferentes propuestas de juegos, que pueden ser orientadas a la recreación, la enseñanza de la Educación Física básica, la dinámica de grupo y la iniciación al deporte formativo, recreativo o de competición, todos con una intencionalidad formativa centrada en el desarrollo de la autonomía.

V. Navarro afirma:

> […] la autonomía supone el final de todos los caminos a los que conduce el aprendizaje. Mediante el juego se pueden alcanzar grados de autonomía muy importantes, pues con él se educan la persistencia, el autocontrol, la benevolencia, los valores estéticos, la autoconfianza, la participación, la solidaridad, la cooperación, la integración, la independencia, los dominios motores, las capacidades físicas… Fácilmente se entiende que manejamos una actividad, el juego con un amplísimo espectro de posibilidades didácticas (p. 665).

Por ser un medio lúdico por excelencia, el juego es de gran motivación para la Educación Física. En este sentido, se constituye en herramienta fundamental del profesor para facilitar los aprendizajes tanto de las habilidades motrices como de los fundamentos rítmicos, de la danza y las bases del deporte en la edad escolar.

Al considerar el juego como medio didáctico para la formación y el aprendizaje motriz, se cuenta con las ventajas de desarrollar clases en un ambiente lúdico que ayude a los niños y las niñas en el desarrollo de la confianza en sí mismos/as, el aprendizaje de habilidades motrices básicas de la Educación Física y del deporte escolar. Con el juego se propician espacios para compartir y comprender experiencias de aprendizaje en las cuales se pueden identificar fortalezas y debilidades propias y de las otras personas, que ayudan a

entender a éstas en diversas situaciones, posibilitando de este modo espacios de socialización.

Hablar del juego como *medio de enseñanza de la Educación Física* es hablar del juego desde la perspectiva de hacer de la clase un espacio en el que tengan cabida la lúdica, la imaginación, la fantasía, la creatividad y la iniciativa, entre otras posibilidades.

El juego es un medio tanto de enseñanza como de aprendizaje, que hace referencia al desarrollo desde una perspectiva integral en la que se conjugan capacidades motrices, físicas, sociales, cognitivas y espirituales que contribuyen a la educación del ser humano en su integralidad.

Con una buena preparación, usando el juego como medio central, se contribuye a mejorar aspectos de la persona como la aceptación de sí mismo y de los compañeros, el conocimiento del propio cuerpo y los cuerpos de las personas que nos rodean, aceptando y valorando todas sus posibilidades, limitaciones y fortalezas; además se contribuye al aprendizaje y desarrollo de habilidades y capacidades físicas y motrices, la aceptación de reglas y el desarrollo de una conciencia ética y estética.

Es por estos elementos básicos que se mencionan que el juego se ha considerado como un medio educativo general y en la Educación Física, de manera especial, debido a que por su intermedio, la clase se hace más agradable y satisfactoria.

En síntesis, por medio del juego motriz se pueden programar actividades y experiencias en las cuales se favorezcan tanto el aprendizaje motriz como el desarrollo de otras cualidades de la persona, relacionadas con sus emociones, sentimientos y habilidades cognitivas, comunicativas y sociales.

El juego en el niño y la niña, un recurso didáctico para la enseñanza y un medio para la formación.

En un lugar del patio, los niños y las niñas corren, saltan, ruedan, chocan, empujan con sus cuerpos a sus compañeros y compañeras, persiguen y son perseguidos/as. También buscan la pelota, la quitan, la protegen, la defienden, la pasan a sus compañeros/as. Además, se comunican, establecen alianzas y planes para lograr sus objetivos y metas, piensan en acciones para

evadir al contrario, definen y redefinen reglas, realizan pausas espontáneas y oportunas de descanso, se reúnen en grupos, conversan y siguen en acción. En otro espacio cercano, en el mismo patio, niños y niñas rayan en el piso, acuerdan reglas de juego, toman piedras, las lanzan a un recuadro según el momento y el avance del juego, saltan con un pie y con los dos —según las rayuelas previamente elaboradas—, siguen turnos aceptando las convenciones del juego y, a la vez que juegan, ríen y manifiestan otros estados de emoción que se expresan según la situación.

Los niños y las niñas celebran, saltan de alegría, expresan euforia, frustración y enojo, y también retornan a estados relativos de calma. En otros momentos protestan contra sí mismos, contra sus compañeros, sus oponentes y hasta contra el maestro y el juez o la jueza, y luego vuelven a manifestar alegría consigo mismos y con todos... Por último, el juego sigue.

Estas situaciones se presentan con un significativo número de niños y niñas que, en el patio, repartidos y organizados en grupos según afinidades, o según la organización definida por el maestro, juegan y ponen en el escenario sus emociones, sus capacidades físicas, sus conocimientos, sus habilidades motrices, intelectuales y comunicativas.

En general, cuando algún integrante del juego arremete y comete alguna agresión física o verbal en contra de un compañero u oponente —exista o no una regla previamente definida—, éste es sancionado por el mismo grupo y hasta excluido, según la gravedad de la falta; o simplemente el juego acaba y el infractor queda con una sanción social, implícita o explícita.

En esta breve descripción se ve que el juego es una actividad lúdica básica en la vida de los niños y las niñas que, como seres en procesos de formación, poseen un alto potencial de desarrollo de sus cualidades físicas, motrices, morales, intelectuales, emocionales y sociales. Estas cualidades pueden ser estimuladas por medio del mismo juego como recurso didáctico y pedagógico, privilegiado para la educación del ser humano.

El niño juega todo el tiempo que le es posible. El juego en sí, constituye el mundo esencial del niño y la niña, y esto los diferencia de las personas adultas, que generalmente permanecen inmersas en el mundo del trabajo.

En términos generales, el juego ocupa un lugar privilegiado en el desarrollo del niño y de la niña. Por medio de él conocen su cuerpo; estimulan la curiosidad;

descubren y desarrollan los sentidos del oído, el tacto, la vista, el gusto y el olfato; descubren las propiedades y la naturaleza de los objetos; adquieren las nociones de *tiempo* y *espacio;* desarrollan la coordinación; establecen vínculos y se comunican con otras personas, y aprenden a desarrollar el sentido de la tolerancia y la frustración ante situaciones generales de la vida cotidiana. Así mismo, el juego también constituye un medio de diversión y abstracción de la misma realidad.

El juego no atiende únicamente a la diversión y el goce, sino que, además, estimula el desarrollo de la personalidad y, con ella, la capacidad de socialización. También con él se establecen las condiciones para el inicio de relaciones con la realidad social que corresponde afrontar en otras etapas de la vida.

A propósito del juego como medio de formación, Uribe expresa:

> Para el niño y la niña el juego constituye un mundo imaginario, un mundo mágico que sin embargo se vive como realidad [...], en el mundo mágico del juego se presentan algunas condiciones de justicia, equidad, libertad y responsabilidad que pueden convertir el juego en un medio pedagógico orientado a la potenciación de las capacidades de los infantes para soñar, imaginar y construir escenarios en los cuales se siembran las semillas y se sientan las bases para su formación y desarrollo, para dar temple a su carácter y a su personalidad mediante la estimulación de valores como la solidaridad, la autoestima y la autonomía (Uribe, 2004: 217).

En la edad infantil el juego motriz se constituye en la actividad más natural del ser humano. Por medio del juego motriz, los niños y las niñas realizan movimientos naturales, reflejos y aprendidos, en los cuales emplean el tiempo y la energía, sin ningún interés diferente a la diversión y la satisfacción inmediatas.

En esa edad el juego motriz se caracteriza por el desarrollo de acciones con sentido de goce, exploración y expresión personal, que generalmente son acciones de autoformación, en las cuales la intención está centrada en la actividad, en el placer y la satisfacción que pueda generar la acción misma. Por esto, el juego motriz es un medio ideal para el desarrollo y la formación del niño y de la niña.

En el desarrollo de los juegos motrices se presentan interrelaciones entre elementos perceptivos, sociales, biológicos, expresivos, comunicativos,

afectivos, culturales y cognitivos. Según V. Navarro, "El juego infantil es [...] elemento de aprendizaje y desarrollo, de adaptación social, de liberación personal y de conservación de la propia cultura (citado en Blázquez, 1993: 631).

Específicamente, el juego que involucra la acción motriz incide en el desarrollo del propio cuerpo, el conocimiento de sí mismo y del entorno. Por medio del juego motriz se establecen relaciones con el ambiente que nos rodea y con las otras personas que componen el medio social, aspectos que contribuyen a facilitar la práctica de interacciones de carácter afectivo, social y cognitivo, que influyen en la formación.

En la esfera físico-motriz, por medio de los juegos se estimulan la exploración de las posibilidades de acción corporal y la resolución de situaciones que implican movimiento. Además, en estas acciones se potencian el desarrollo cognitivo, la interacción social y el aprendizaje de patrones básicos de movimiento (agarrar, rodar, arrastrase y reptar) y de habilidades motrices básicas (caminar, correr, saltar, lanzar, atrapar y girar), los cuales se constituyen en el fundamento del aprendizaje de movimientos más elaborados y complejos, que se presentan posteriormente en cada momento de la vida del niño.

> Con el juego, el niño y el joven se ejercitan aplicando impulsos innatos y poniendo a prueba sus capacidades (aptitudes y actitudes) crecientes. El primero lo practica a su modo y con el grado de complicación y dificultad elegido por él mismo; pone a prueba sus facultades y se arriesga en nuevas experiencias y aventuras. Con él pasa de lo conocido a lo no probado y desconocido, por lo que tiene una importancia muy grande en el progreso de su desarrollo y en el gasto energético de su vida diaria. En el joven prepuberal y puberal, el juego es más consciente y premeditado, aunque también derivando placer y presentando nuevas exigencias y aventuras (M. García, 1982: 7-8).

En el aprendizaje y el desarrollo motriz se parte de los referentes de la edad, la maduración y el crecimiento biológico, psicológico y social, para plantear juegos que sistemática y cotidianamente favorezcan la práctica y el dominio de los patrones básicos de movimiento, que son el fundamento para la adquisición de nuevos aprendizajes y, entre ellos, para el desarrollo de las habilidades motrices básicas que, posteriormente, pasan a constituirse en la base de todos los movimientos que aprende y realiza el ser humano, en diversos campos de la vida (lúdico-recreativo, deportivo, educativo, laboral, etc.).

Según Ruiz, Moreno y Rodríguez (1997: 123):

> En las etapas de formación (infantil y primaria) tiene particular importancia la conexión entre el desarrollo motor y cognoscitivo. Los juegos adquieren un gran valor educativo por las posibilidades de exploración del propio entorno y por las relaciones lógicas que favorecen a través de las interacciones con los objetos, con el medio, con otras personas y consigo mismo. Las primeras nociones topológicas, temporales, espaciales y de resolución de problemas se construyen a partir de actividades que se emprenden con otros en diferentes situaciones de movimiento. Los juegos han de propinar la activación de estos mecanismos cognoscitivos y motrices, mediante situaciones de exploración de las propias posibilidades corporales y resolución de problemas motrices. Se trata en esta etapa de contribuir a la adquisición del mayor número posible de habilidades motrices con las que se pueden construir nuevas opciones de movimiento y desarrollar correctamente las capacidades motrices y las destrezas.

En el preescolar y la educación básica, los juegos motrices son un recurso didáctico fundamental para el aprendizaje de las habilidades motrices, las cuales, en la práctica y la acción cotidiana, se constituyen en medio para el desarrollo de capacidades humanas, como la autonomía, la confianza en sí mismo, la capacidad de expresión corporal y el desarrollo de habilidades comunicativas y cognitivas.

Considerando los planteamientos anteriores, en la planeación de la Educación Física básica es importante preparar el desarrollo sistemático de juegos en los cuales se combinen, tanto la orientación intencionada del maestro y la maestra como la acción espontánea de niños y niñas como un medio didáctico dirigido al desarrollo de las capacidades.

Clasificación de los juegos

V. Navarro (citado en Blázquez, 1993: 643), propone la siguiente clasificación de los juegos, en función de:

- La dinámica de grupo: juegos colectivos en los cuales se intencionan acciones relacionadas con presentación de personas, simulación de situaciones, cooperación y resolución de conflictos.
- La participación y comunicación: como el nombre lo dice, pretenden el desarrollo de interacciones entre los sujetos, y en ellos se presentan

acciones de oposición y de cooperación / oposición, de modo que se propicien situaciones que potencien el diálogo.

- La complejidad de la tarea y la progresión de la situación motriz: son juegos que van de situaciones simples a complejas, de lo general a lo específico, de las habilidades básicas a las deportivas y rítmico-danzarias, del juego general al juego adaptado, según la habilidad que se pretenda mejorar o enseñar.
- La etapa evolutiva: juegos según la edad y las etapas de desarrollo clasificados para niños, jóvenes y adultos.
- La situación motriz: juegos elementales, juegos espontáneos y juegos intencionados en situaciones motrices dirigidas a aprendizajes específicos.

Además, V. Navarro (citado en Blázquez, 1993: 643) expone la importancia del tratamiento del juego desde los períodos que Jean Piaget denominó *juego sensomotor, juego simbólico* y *juego de reglas:*

- *El juego sensomotor.* Se presenta durante los dos primeros años de vida y se caracteriza por las relaciones que se dan entre el movimiento y la percepción. En este período, el niño y la niña repiten, con alta frecuencia y en diversas situaciones, los movimientos: el niño agarra, lanza y mueve repetidamente los objetos que se le proporcionan. Es una etapa propicia para experimentar acciones que ponen en ejercicio el tacto, la vista y el oído.
- En esta etapa se desarrollan los procesos de *asimilación* (relación de la posición propia, la percepción y la experimentación con la ejecución de los movimientos), *acomodación* (relaciones entre movimientos, percepción y posiciones exteriores) y *adaptación* (relaciones entre la posición del propio cuerpo, de otros cuerpos, los movimientos y la percepción),
- En este período, la repetición de los movimientos genera la creación de esquemas mentales, por la integración de estos procesos a la memoria.
- *El juego simbólico o representativo.* Se presenta de manera aproximada entre los dos y los seis años, y se manifiesta con el símbolo como representación externa dotada de significado. El niño y la niña adquieren

la capacidad de codificar sus experiencias en símbolos que permiten la evocación de imágenes, situaciones y acontecimientos. Con el símbolo se construye la realidad, a veces fantástica, propia de esta edad.

- En esta etapa, los juegos de imitación y fantasía se constituyen en el medio para el desarrollo del pensamiento. El niño se caracteriza por imitar acciones de situaciones que aprende, crea fantasías extraídas de la realidad que vive y crea símbolos que representan objetos ausentes. También imagina objetos y juguetes.
- Con el juego simbólico se inicia la formación de la individualidad en relación con las otras personas, se comprende que el otro existe y se estimula el respeto a sí mismo y a los demás.
- *El juego de reglas.* En la edad escolar aparece el juego asociado a la regla, como consecuencia de las relaciones con otras personas. Se trata de los juegos colectivos o de grupo.

El juego reglado es producto del medio en el cual crece y se desarrolla el niño o la niña. En este período se empiezan a comprender los conceptos y las relaciones de cooperación, compañerismo y competición, y es consecuencia de valores culturales que el niño introyecta, aunque no los comprenda aún.

El juego de reglas se constituye en medio para estimular la práctica de actividades lúdicas que se construyen con reglas objetivas que implican actuaciones de grupo y de equipo. Es un período que debe ser aprovechado en la escuela para programar actividades de aprendizaje que potencien la socialización y los desarrollos cognitivo y afectivo.

REFERENCIAS

Blázquez Sánchez, D. (1998). *La iniciación deportiva y el deporte escolar.* Barcelona: Inde.

García, M. (1982). *El juego predeportivo en la Educación Física y el deporte,* s. d.

Huizinga, J. (1939). *Homo Ludens. El Juego y la Cultura.* México: Fondo de Cultura Económica.

Navarro, V. (2002). *El afán de Jugar: teoría y práctica de los juegos motores.* Barcelona: Inde, pp. 41 - 112.

Navarro, V. (1993). "El juego infantil", en: Domingo Blázquez, ed., *Fundamentos de Educación Física para enseñanza primaria.* Barcelona: Inde, vol. II, pp. 629-660.

Paredes, J. (2003). *Juego, luego soy.* Sevilla: Wanceslao Editorial Deportiva, S. L.

Ruiz, F. Moreno, J.A. Rodríguez, P.L. (1997). *La Educación Física y su didáctica,* Murcia: Librero Editor.

Uribe, I.D. (2004). *Sentidos de la motricidad en la promoción de la salud: percepciones desde las familias de Alejandría y Guatapé.* Medellín: Soluciones Editoriales.

La acción de jugar.
El desafío de develar el lenguaje del juego

Ivana Verónica Rivero*

Consideraciones previas

El texto que aquí se presenta corresponde al posicionamiento teórico de una tesis doctoral que tiene por finalidad conocer y comprender los procesos centrales asociados al estar jugando, para identificar luego las posibilidades y características de un ordenamiento profesional (para el profesor de Educación Física).

En muchas oportunidades los profesores proponen a sus alumnos dispositivos didácticos que llaman juego, cuando en realidad, por desconocimiento de los procesos involucrados en el estar jugando, su implementación dista mucho de la dinámica de los jugadores percibida en una situación de juego espontánea. Así, en la expresión 'vamos a jugar', se solapan diferentes referencias que van reactualizando el sentido que los alumnos construyen al estar jugando, favoreciendo la indefinición entre juego y no juego (que explica en parte la problemática situación en que los docentes perciben comportamientos violentos o burlas entre los niños mientras ellos justifican estar jugando aunque no todos se diviertan). En un juego motor, los jugadores pueden colaborar entre sí para divertirse y también pueden competir para ganar, o interactuar para que se diviertan unos burlándose de otros, lo que varía no siempre es la forma perceptible de la actividad juego sino el estado disposicional de los jugadores que, compartidos entre los participantes, delinean procesos centrales asociados al estar jugando.

---

* Licenciada en Educación Física de la Universidad Nacional de Rio Cuarto UNRC, Especialista en Prácticas Redaccionales de UNRC, Magíster en Educación y Universidad de UNRC, Doctoranda en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata. Docente del Departamento de Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto. ivrivero@yahoo.com.ar

El problema se agrava porque el docente que percibe la diferencia en el compromiso con que sus alumnos participan del juego propuesto en clases respecto de un juego espontáneo, no cuenta con herramientas teóricas que le permitan intervenir profesionalmente sin romper "la abstracción especial de la acción del curso de la vida corriente" (Huizinga, 2000: 35).

Si el juego es una actividad que sólo existe si hay sujetos que juegan, y si el juego por mandato no es juego, para poder repensar el juego desde las Ciencias de la Educación, habrá que reajustar el foco de atención, revisando la seguridad académica del estudio del juego (la actividad) para ahondar en el torbellino del *jugar*, intentando descifrar los sentidos construidos por los jugadores.

Introducción

A pesar de los significados que el concepto juego ha ido ganando a lo largo de la historia, por el uso que la comunidad de habla castellana ha hecho de él, un núcleo de significado ha permanecido estable alrededor de la acción de jugar. En tanto actividad previamente diseñada, con reglas que indican lo permitido y lo prohibido, el juego se hace verdaderamente presente en las acciones de los jugadores. A pesar de estar involucrados en una actividad cuyo formato es socialmente reconocido como un juego, los participantes pueden estar igualmente jugando como trabajando, dependerá de la presencia o no de un nuevo sentido que va construyéndose en la acción a medida que suspende todo motivo o razón que explique dicho proceso. El juego se hace presente cuando en el transcurrir de las asociaciones habituales, entre las actividades que se presentan y la decisión a actuar, irrumpe la imaginación, haciendo posibles nuevos recorridos. Así, en una misma situación de juego convergen comportamientos previstos por normas instituidas y la posibilidad de crear nuevas alternativas, de generar sorpresa, en una suerte de tensión que se modifica constantemente, y en esa oscilación el jugar se hace presente. Más allá de las reglas del juego, como productos racionales que facilitan la previsibilidad de acción durante la participación, los jugadores necesariamente acuerdan en que están jugando, de donde deviene la noción de reglas del jugar.

La mayoría de los estudios con pretensiones científicas sobre el juego en el campo de la educación han ponderado su capacidad racionalizante, identificando beneficios para las personas devenidas en jugadores. Dicha capacidad deriva del aprender a actuar con cierto margen de libertad en el marco de lo permitido por las reglas de juego. Ese aprendizaje, intencionalmente promovido por los

educadores, va resquebrajando el impulso a crear sentido colectivamente para consolidar decisiones consideradas acertadas por responder a sentidos ya creados. Para superar esta encrucijada pedagógico-didáctica habrá recuperar aquello del juego que le aproxima a la creación.

La imaginación como alternativa que excede a la racionalidad, la conexión directa con el cuerpo, las emociones, el saber hacer, la praxis, han hecho del juego una noción útil para explicar la labilidad de hombre. Esto ayuda a entender por qué en algunos textos de filosofía del lenguaje (Wittgenstein y Gadamer entre otros) se utiliza la noción de juego para profundizar en aquella dimensión del hombre que escapa a la racionalidad y a toda explicación.

Aquí se invierte la relación antes mencionada. Se centra la atención en la acción que acompaña a las palabras, en ese algo que excede al lenguaje y que se aprende en su uso, para abordar lo escurridizo del juego, el sentido profundo del verbo jugar, lo lúdico. Se retoma la idea del juego como movimiento oscilatorio entre entendimiento e imaginación, aquella tendencia a crear sentido que mejor se expresa en el verbo realizativo jugar. La acción de jugar contiene un algo que se disuelve al intentar explicarlo pero que rechina en su esencia y en ella se muestra: la subjetividad. Jugar implica la vivencia de sensaciones que, aunque particulares, son simplemente comprendidas en su devenir. Se expresa en palabras aquello del juego que le ha constituido en modelo para la explicación del uso del lenguaje en Wittgenstein y que está inscripto en el dinamismo de las formas de vida, aquello que Gadamer explica como automovimiento y Huizinga encuentra inconceptualizable: lo lúdico.

Entre el entendimiento y la imaginación

Huizinga marca un hito en el estudio del juego porque asume el desafío de pensarlo como objeto de estudio[1] y hacer inteligible la dicotomía entendimiento-imaginación, racionalidad-ludicidad contenida en él. Este aporte se consolida en la profundidad de cada argumento de la obra. Se percibe escondido en la relación planteada entre el juego y lo serio, también en el ensayo sobre lo que

1. Huizinga (2000) define al juego como "...una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de 'ser de otro modo' que en la vida corriente" (p. 45). De este modo, acerca la dimensión histórico existencialista del jugar al análisis racional de la esencia del juego.

es el juego a partir de la argumentación de características esenciales, y no desde una definición como propondría el pensamiento científico, se descubre en la consideración del juego como actividad y, al mismo tiempo, como acción[2].

Desde la recuperación de los dos vocablos latinos que le dan origen en la lengua castellana (*jocus* y *ludus*), el concepto juego encierra en su construcción morfológica la potencia de expresar dos ideas: la de conocimiento aprendido, donde se filtra el concepto de regla, lo instituido, la actividad, el *jocus*, y la de incertidumbre, contingencia, la posibilidad de que algo suceda o no suceda, lo instituyente, la acción, el *ludus*.

Para escapar a la trampa de la ambigüedad del término, en este trabajo queda suspendido el significado de *jocus*, puesto que implica el punto de vista del observador en tanto asigna la nominación de juego a la interpretación que él mismo hace de un conjunto de tareas llevadas a cabo por otros (mirada desarrollada en el uso del juego para la educación). Si el concepto tarea remite al trabajo que debe hacerse en un tiempo determinado, la noción de actividad se relaciona directamente con la de trabajo, que, extraída de las ciencias físicas, evoca una situación de la que se obtiene un producto, siendo posible una evaluación de la relación costo-beneficio. El juego en tanto actividad será una situación ya ordenada que sugiere el sometimiento de las acciones a su configuración, será una tarea previamente diseñada (por ello, fácilmente identificable con la simple observación externa) que deja escaso margen para la creación e invención del jugador, pues sus posibilidades se resumen en aprender a moverse adecuadamente (ajustarse a lo permitido por las reglas de juego) y eficazmente, aun cuando no experimente las sensaciones propias de la ludicidad que acompañan el estar jugando. De este planteo se deriva la trasposición al ámbito de la educación de la teoría de los juegos de von Neumann y Morgenstern para la cual las decisiones de los jugadores son racionales, ya que nacen inspiradas en la especulación por la participación compartida con otros jugadores con la misma capacidad estratégica (Ambrosini, 2007).

El juego es entendido aquí a partir del significado que le aporta el vocablo *ludus*, es decir, recreo, entretenimiento. Esta decisión obliga a orientar el debate, más allá del juego, para ubicarlo en los jugadores, ya que entretenimiento evoca una disposición, un estado que le permite a la persona identificar que *lo que*

2. "el juego es, antes que nada, una *actividad*" (Huizinga, 2000, p. 20), "… el juego, en su aspecto formal, es una *acción*" (Huizinga, 2000, p. 27).

está haciendo puede ser llamado jugar; es el propio hacer lo que lo moviliza a sentirse entre-tenido, contenido entre los polos de la tensión emotiva, entre el éxtasis y abandono en palabras de Huizinga (2000), es permanecer en el equilibrio perfecto oscilando entre la creación y sostenimiento de un estado de fascinación, y la vuelta repentina a la realidad, a recuperar el estar siendo de la vida diaria. El juego como entretenimiento, es aquel que en la lengua castellana requiere de cierta redundancia para ser comprendido[3], pues *ludus* da origen a la expresión *lúdico* que más de una vez se utiliza para calificar un sustantivo cualquiera de *vinculado al juego*. Así, cuando se agotan las palabras para manifestar relación de algo con el juego surge esta expresión que lleva dentro de sí la discusión sobre la movilización interior que debe existir para que eso que se está haciendo se sienta como juego y no como otra cosa (que bien puede ser lo serio, el trabajo)[4]. El juego como entretenimiento remite al jugar, a la acción que tiene como protagonista al mismo hacedor, el entretenido es causa y efecto de sus acciones, y precisamente por saberse y sentirse dueño de los acontecimientos se entrega por completo a lo que elige hacer. La acción de estar jugando (de estar tomándose un juego como juego) es posibilidad y derivado del juego que va desarrollándose. *Ludus* vincula al jugador con la imaginación, con aquel proceso que le permite ensayar nuevas conexiones entre los objetos y su potencialidad como alternativa a la correspondencia lógica prevista por el razonamiento.

En esta dirección, Huizinga (2000) presenta para la época una mirada movilizante acerca del juego, ya que desvió su explicación de la lógica inductiva con que avanzaban los estudios sobre el tema y que aprisionaban las causas de la acción de jugar en los rincones opuestos de la herencia biológica o el de la racionalidad construida. El autor reconoce en el juego señales, que a modo de cicatrices, transparentan construcciones sociales previas a las personas que juegan; reconoce un sentido, un elemento inmaterial que se esconde en lo lúdico. "...en la definición del juego primitivo tropezamos, casi inmediatamente, con la cualidad inderivable de lo lúdico, que, a nuestro entender, se resiste a todo análisis" (pp. 19-20).

---

3. Juego lúdico, lo lúdico del juego. Pavía expresa esta dificultad en el título de su último libro: jugar de un modo lúdico. Gadamer (1977) habla de "tareas lúdicas del juego" (p.151) porque el verdadero objetivo del juego no consiste en cumplir con las tareas sino en el ordenamiento del movimiento del juego.

4. La expresión escolarizada de actividad lúdica para remitir a aquellas tareas que son presentadas como juego aunque no siempre pueden ser jugadas por los alumnos, constituye un buen ejemplo.

En lo lúdico del juego queda contenida la acción de jugar, no en referencia al cuerpo del jugador que se desplaza respetando las lógicas que la comunidad interpreta como juego, sino como movimiento interpretado, movimiento con intención en la propia acción, que excede los motivos y razones por los que una persona puede disponerse a jugar. Esto es, la acción de jugar no está dirigida por las intenciones, emociones y creencias de los jugadores, sino que es un movimiento intensional (con s), es decir, cargado de significado en sí mismo, que orienta al sujeto hacia su propia condición de ser humano (Ortiz, 2008). La posibilidad de crear y recrear el sentido históricamente sedimentado en el decirse jugando, como conocimiento socialmente aprendido aunque no siempre enseñado con intención previa, es lo que permite a los jugadores comprender y acordar en que lo que están haciendo es jugar. En la propia acción de jugar se muestra la subjetividad, de aquí la dificultad para expresar la performatividad del término, esto es, lo que quiere decir el sujeto cuando dice que está jugando. Al respecto, Ortiz (2008) afirma que: "...la *subjetividad* se muestra, actúa, construye, crea. Y rehuye toda conceptualización. Ella se expresa en tiempos de verbos realizativos que indican dinamismo, por eso es inapresable por el enunciado y sólo decible por el lenguaje simbólico o densamente significativo" (p. 2).

Considerando la primera acepción presente en el Diccionario de la Real Academia Española, jugar implica hacer algo con alegría y con el solo fin de entretenerse o divertirse, de modo que la acción de jugar va más allá de la participación de un juego. El sentido de jugar está en la acción, no en la actividad. Jugar remite a una situación que acontece en la realidad pero que modifica las relaciones habituales entre los participantes. Jugar es comunicarse con las cosas o con otros con un código especialmente diseñado para la ocasión y que sólo reconocen los sujetos involucrados. Jugar es elegir estar de un modo diferente al habitual, es desdibujar la realidad, es vivir un estado de tensión con la "conciencia de 'ser de otro modo' que en la vida corriente" (Huizinga, 2000: 46). Jugar implica asumir un vínculo con los objetos, o con sujetos, modificado respecto del que se sostiene en la realidad, pues en la dimensión lúdica, cualquier objeto es factible de ser convertido en juguete por el jugador, aunque sólo el sujeto que comparta la intención de crear y sostener la esfera lúdica será compañero de juego.

El jugar es una actividad compleja que demanda a la persona un saber hacer, es una acción que requiere de habilidades que se construyen jugando, participando de situaciones que los propios jugadores reconocen como jugar.

Al ser el jugar un saber hacer no puede ser ni verdadero ni falso, sólo existe o no existe (Wittgenstein, 2004). Jugar a la mancha, jugar al lobo y a la cabra, a los naipes, es una posibilidad de acción, es tener algunas habilidades para moverse superando las dificultades que se presentan, habilidades para tomar decisiones que provocan cambios en las coordenadas de la realidad con repercusiones en el hacer real (el jugador se cree el personaje que representa en el juego y hace cosas que no haría en el vida real o si estuviera participando del juego sin jugar), porque la presencia de juego puede exceder el compromiso corporal del jugador en la actividad.

Jugar es una acción razonable que rebasa y contiene la conducta racional. Precisamente, la oscilación entre entendimiento-imaginación contenida en la ambigüedad del concepto juego, que queda de manifiesto en los estudios de Huizinga, se hace presente en la idea de juego utilizada por Gadamer. Para este autor el juego es una función elemental de la vida humana, es el impulso al movimiento libre, la capacidad de automovimiento con que Aristóteles identifica todo ser vivo. En este sentido, la acción de jugar remite a la idea de praxis, en tanto, movimiento que constituye al hombre, que lo transforma, que le permite reconocerse humano (Ortiz, 2008)[5]. "El juego aparece entonces como el automovimiento que no tiende a un fin o a una meta, sino al movimiento en cuanto a movimiento, que indica, por así decirlo, un fenómeno de exceso, de la autorrepresentación del ser vivo" (Gadamer, 2005: 67).

Aunque la esencia del juego está en el movimiento de vaivén entre el entendimiento y la imaginación, el sentido profundo de la acción de jugar proviene de la proximidad a la imaginación. Jugar no es un hacer en el sentido usual de la palabra, es un saber haciendo, es propiciar un ordenamiento mientras se crea; jugar es construir el juego (como actividad) reconstituyéndose a sí mismo (como acción). El jugar es praxis. Aquí irrumpe la noción de formas de vida con que Wittgenstein justifica la intervención adecuada de los hablantes en un juego del lenguaje, ya que el significado de las palabras está condicionado por su uso.

---

5. El autor explica la noción de praxis a partir de la implicancia de la idea de movimiento (*kinesis*), no sólo como el desplazamiento de un cuerpo, sino en el sentido aristotélico de *energeia*, o vida, que es inmanente al sujeto; es decir, un cambio, o transformación de sí mismo, que le permite ir apropiándose en el tiempo de la condición humana.

Recuperando lo que se explica a través del juego para explicar el jugar

Un niño, que afirma estar jugando, dice a sus compañeros: *¡pido gancho!* al tiempo que alza su mano derecha y cruza el dedo mayor sobre el índice. Esta expresión ha dicho más de lo que el significado denotativo de ambos conceptos aportaría por separado. Aunque ha dicho *pido gancho*, ha querido decir: *pido permiso a los demás jugadores para salir de la esfera lúdica por un instante, pero ya regreso*. Lo más curioso es que sus compañeros de juego suelen comprender el sentido asignado a esa expresión sin necesidad de que sea explicado. Wittgenstein (2004) afirma que el "aprender un juego del lenguaje es algo anterior a eso. Y lo que se necesita no es explicación, sino entrenamiento" (p. 15). En paralelo al significado de las palabras, los hablantes aprenden en el uso del lenguaje a descubrir el sentido de la oración, lo que se quiso hacer con las palabras, comprenden la acción contenida en la expresión.

Como queda de manifiesto en el ejemplo anteriormente mencionado, lo mismo ocurre cuando una persona que participa de un juego junto a otros, decide tomárselo de un modo lúdico (en términos de Pavía, 2006[6]), decide entregarse al movimiento de vaivén entre el entendimiento y la imaginación (Gadamer, 2005), entre el éxtasis y el abandono (Huizinga, 2000), decide jugar.

Wittgenstein (2004) utiliza la expresión juegos del lenguaje para explicar que la relación entre hablantes constituye un sistema completo de comunicación que permite acordar en la asignación de sentido, de modo que el significado de las palabras está condicionado por el uso aprehendido en las formas de vida de una comunidad. Dice al respecto: "La expresión 'juego de lenguaje' debe poner de relieve aquí que *hablar* el lenguaje forma parte de una actividad o de una forma de vida" (p. 39). La expresión *estoy jugando* no denota una experiencia individual única sino que materializa el carácter público de experiencias individuales similares. La existencia de una palabra en el lenguaje cotidiano que permite a los hablantes acordar en la referencia, aun cuando

6. Pavía (2006) define el modo de jugar como "la manera particular que adopta el jugador de ponerse en situación de juego, de acoplarse a la actividad propuesta" (p. 42). No es casual la utilización del concepto modo para referir a lo más lábil del juego, encontramos concordancia tanto en Huizinga como en Wittgenstein. Huizinga (2000) dice que el juego implica "'ser de otro modo' que en la vida corriente" (p. 49). En su *Cuaderno azul y marrón*, dice Wittgenstein (2007): "'Tiene un modo particular de sentarse'. Pero la contestación a la pregunta '¿Qué modo?' sería 'Pues *este* modo' y tal vez uno lo indicaría dibujando los perfiles característicos de su actitud" (p. 210).

involucre sensaciones personales intransferibles, expresa que han existido y existen acciones similares sobre las que ha podido y se puede acordar. ¿Cómo alguien puede afirmar que está jugando (y no haciendo otra cosa) si no existe previamente una palabra que permita hacer pública y compartir las sensaciones que acompañan al movimiento corporal cargándolo de sentido y que constituye un conocimiento práctico? Este planteo supera el estudio de la experiencia individual de jugar sujetada a la dimensión existencial de cada jugador, para hacer florecer su proximidad con la subjetividad, ese algo que se asocia al sujeto pero que escapa a toda conceptualización.

Es que ligada a las reglas de un juego, se presenta a los jugadores la posibilidad de tomar decisiones, de crear respuestas, de inventarlas, incluso de trasgredir los comportamientos permitidos por esas reglas. Estas dos facetas que se dan en un mismo fenómeno, conduce a la distinción entre lo que se entiende como reglas del juego, es decir, aquellos acuerdos construidos entre los jugadores como proposición que expresa las acciones permitidas mientras se juega, y lo que podría entenderse como reglas del jugar. Se entiende por reglas del jugar a la identificación de aquellas sensaciones que describen la acción de estar jugando, ya sean cualidades sensibles o conocimientos de fondo. Distinguir las reglas del juego y las reglas del jugar implica diferenciar entre las acciones que deben concretar las personas para convertirse en jugadores a los ojos de los observadores, es decir, estar *en* regla, respetando *la* regla (como enunciado, fácilmente traducible en la coordinación de los movimientos corporales de los participantes), y las acciones que respetan las personas para convertirse en jugadores desde su perspectiva individual, estar *por* regla jugando.

Dice Wittgenstein (2004), “Deja que los empleos de las palabras te enseñen su significado” (p. 503), en concordancia, los juegos del lenguaje son necesariamente públicos y no emergen del razonamiento sino que son acción. La posibilidad de existencia de reglas del jugar descansa sobre la coincidencia en la praxis de los miembros de la comunidad verbal, en lo que Wittgenstein denomina *formas de vida*. ¿Cómo percibir la autenticidad de la expresión *estoy jugando* y poder acordar con otro en la misma referencia?, ¿cómo percibir si en la participación en un juego se está jugando o sólo se está participando sin jugar? Para Wittgenstein será posible en la medida en que se conozca mejor a los hombres y este conocimiento sólo puede provenir de la experiencia. La autenticidad de una expresión no puede demostrarse, hay que sentirla. “Puedo reconocer la mirada auténtica del amor, distinguirla de la falsa. Pero puedo ser completamente incapaz de describir la diferencia” (Wittgenstein, 2004: 521-523).

Así las cosas, para avanzar en una investigación que pretende conocer y comprender los procesos colectivos asociados al estar jugando, es decir, las reglas del jugar, más que reparar en los estados internos del jugador (intenciones, emociones y creencias) que median (siempre hacia el interior de la persona implicada) entre la decisión de jugar y el comenzar a hacerlo (que llevaría a un análisis introspectivo de cada jugador), se decide remitir a las prácticas colectivas y al sentido contenido en el uso del lenguaje (ya sea verbal como corporal).

Esta decisión permite salir del interior de la persona implicada, intentando contemplar la dimensión social presente desde el simple hecho de poder mencionar la acción de jugar. De este modo, se puede resituar la investigación en la perspectiva pragmática de la filosofía de la acción, pensando el jugar como acción colectiva.

En tanto colectiva, una acción no sólo implica el compromiso de las individualidades para un fin común (aunque ese fin sea simplemente participar de la acción, como sucede en el jugar), sino el impacto que tiene el hacer o dejar de hacer individual en la acción de los demás. Así, la interacción entre los jugadores despierta una expectativa compartida generando una coordinación intersubjetiva manifiesta como praxis (Naishtat, 2005). El jugar será acción colectiva con otros en tanto los jugadores no pretendan alcanzar resultados con su acción sino que simplemente pretendan jugar, comprometerse para participar de la acción, permanecer en la oscilación entre el entendimiento y la imaginación para sostenerla, es decir, juegue porque si. Como afirma Gadamer (1977):

En el comportamiento lúdico no se produce una simple desaparición de todas las referencias finales que determinan a la existencia activa y preocupada, sino que ellas quedan de algún modo muy particular en suspenso... El que no se toma en serio al juego es un aguafiestas. (p. 144).

Queda presentado el recorrido inicial de una nueva mirada del juego en las Ciencias de la Educación que priorice la acción de estar jugando sobre las pretensiones educativas en la participación de un juego.

REFERENCIAS

Ambrosini, C. (2007). *Del monstruo al estratega. Ética y juegos.* Buenos Aires: Educando.

Gadamer, H. (1977). *Verdad y método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica.* (Trad. de Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito). Salamanca: Sígueme. [V.O.: *Wahrheit und Methode*. Tübingen, Mohr, 1975].

Gadamer, H. (2005). *La actualidad de lo bello.* (Trad. de Antonio Gómez Ramos). Buenos Aires: Paidós. [V.O.: *Die Aktualität des Schönen*. Stuttgart: Philipp Reclam, 1997].

Huizinga, J. (2000). *Homo Ludens.* (Trad. de Eugenio Imaz) Madrid: Alianza. [V.O.: *Homo ludens.* Scholvinck, 1954].

Naishtat, F. (2005). *Problemas filosóficos en la acción individual y colectiva: Una perspectiva desde la pragmática*. Buenos Aires: Prometeo.

Ortiz, G. (2008). *Esa inconceptualizable subjetividad. A propósito del sujeto, en las Ciencias Humanas y en las Humanidades.* Artículo inédito. Córdoba.

Pavía V. (2006). El juego que interesa. V. Pavía (Ed.), *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva de los jugadores* (pp. 36-54). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Wittgenstein, L. (2004). Investigaciones filosóficas. (Trad. de García Suarez y Moulines) Barcelona: Crítica. [V.O.: *Philosophische Untersuchungen,* 1945-1949].

Wittgenstein, L. (2007). *Los cuadernos azul y marrón*. (Trad. de Francisco Gracia Guillén). Madrid: Tecnos. [V.O.: *The Blue and Brown Books.* Oxford: Blackwell, 1969].

Jugar es (re)inventar los juegos. Análisis de las estructuras de los juegos escolares

Valeria Emiliozzi*
Eduardo Galak**
Nicolás Viñes***

Introducción

"Jugar es (re)inventar los juegos". Teniendo como faro esta afirmación, procuraremos a lo largo del presente escrito desarrollar ciertas ideas que la acompañan: si bien "juego" y "jugar" estarán presentes en todo momento, entendemos que referirnos al "jugar" es hablar de lo efímero, de una instancia demasiado subjetiva como para ser investigada. Por tanto, no vamos a indagar sobre qué significa "jugar", comprendiendo que eso dependerá del modo en que se lo haga[1] y de sus actores, sino acerca del "juego": de su finalidad y de

* Licenciada en Educación Física Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Maestranda en Educación Corporal (UNLP). Ayudante Diplomada de la Cátedra Educación Física 5 del profesorado y licenciatura en Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Profesora de Educación Física (ISFD N° 47). Integrante del Grupo de Estudios en Educación Corporal.
val_emiliozzi@hotmail.com
** Maestrando en Educación Corporal Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Doctorando en Ciencias Sociales (UNLP). Miembro del Grupo de Estudios en Educación Corporal. Profesor en Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata, Profesor en el profesorado y licenciatura en Educación Física de la UNLP.
eduardogalak@gmail.com
*** Maestrando en Educación Corporal. Profesor en Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Profesor en el profesorado y licenciatura en Educación Física de la UNLP. Miembro del Grupo de Estudios en Educación Corporal.
nicolasv6@hotmail.com

1 En términos de Pavía, "Forma y modo constituyen dos variables fundamentales para comprender el juego que aquí interesa". En ese sentido, la forma es más bien objetiva, y hace referencia fundamentalmente a la estructura del "juego", que lo define como tal y lo diferencia de otros juegos; en tanto el modo "[…] es más subjetivo, más eventual, más lábil, más escurridizo […]", dando lugar a que, independientemente de la forma, el "juego" puede ser jugado por los jugadores de diversos modos, en función de los consensos y acuerdos previos que ellos hagan al jugar. Los modos posibles

su utilidad, de su interés y de las estructuras que estructuran sus condiciones materiales y simbólicas.

El "juego", como una práctica corporal, pone precisamente *en juego* saberes que circulan en la cultura. La Educación Física, como una disciplina escolar, retoma esos saberes circulantes como recortes culturales y los pone en práctica a modo de "juegos motores", esto es, juegos que comprometen al cuerpo y al movimiento. "Juegos motores", que en el marco de la Educación Física, serán tomados como "juegos colectivos", es decir, entendiendo que son *siempre* colectivos: aunque nos refiramos a un juego individual, dentro del contexto escolar, pero sobre todo en la Educación Física, siempre habrá otros: compañeros de aventuras, de emociones, o directamente un profesor que regula, que media y que por sobre todas las cosas habilita a jugar.

La idea de pensar el "juego" en el caso de la escuela, como un tipo particular que llamaremos "juego escolar", vislumbra por doquier una tensión que pondremos en discusión: las características singulares de este contexto generan el peligro de una homogeneidad entendida como *lo mismo para todos*. En nuestro contexto esto puede derivar en un aún más peligroso *jugar todos igual*, entendiendo que más allá de la historia corporal de cada uno, el "juego" es presentado a todos como el mismo. Por ello, resulta pertinente buscar como alternativa la construcción de una propuesta didáctica original de (re) inventar los juegos, en la que esa homogeneidad devenga en una equidad, logrando de esta manera que cada alumno/jugador pueda participar en ellos jugando con sus propias diferencias.

Juguemos en la escuela, a ver si el juego está... ¿juego está?

Con todo se puede jugar. La actividad lúdica se ejerce en cualquier momento, en cualquier lugar y con cualquier cosa. Jugar es recrear la realidad con los elementos materiales y subje-

---

de jugar un "juego" entonces, son dos: uno lúdico y otro no-lúdico. El primero de ellos es vivido como "[…] una actividad protegida, de riesgo ilusorio, aceptada por el deseo de ir al encuentro de distintos momentos emocionantes, en un contexto diferente signado por lo ficticio con un sesgo autotélico […]". En cuanto al segundo, está la certeza en los jugadores de estar participando de una *actividad* signada social y culturalmente como "juego", certeza sin embargo de que, justamente, al ser vivido como algo serio, como algo verdadero o con una finalidad en la acción que es externa al propio hecho de jugar, es practicado de modo no-lúdico. Pavía, Víctor (Comp.). (2006). *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador.* Buenos Aires: Noveduc (pp. 41 y 46).

tivos disponibles. Juguetes pueden ser los juguetes, pero también un palo de escoba, unas sillas y unas cajas o un amiguito; la habitación, el aula o un automóvil pueden ser espacios para jugar. Jugar es inventar los juegos.

Ricardo Crisorio
Juegos Colectivos

Parafraseando "Jugar es inventar los juegos" de Ricardo Crisorio es que nos proponemos repensarla como "Jugar es (re) inventar los juegos": frase que entendemos apunta a que existen ciertas características de los juegos que no son inmanentes a los individuos, sino que son preexistentes, parte de un Otros, externo a nosotros. Lo que en todo caso realizamos como sujetos es su reinvención, es decir, retomamos algo ya preexistente y lo modificamos según las circunstancias de la situación, el contexto donde se juegue, el espacio y el tiempo que dispongamos para ello. Entonces ¿cada vez que jugamos construimos una nueva realidad? Obviamente que no. ¿Será entonces que, a partir de las estructuras existentes, las reordenamos de manera tal que ese juego nos resulte nuevo? Entendemos que ese juego es un "juego" renovado, que puede mantener siempre una misma estructura pero que en todo caso lo que se renueva es el modo de jugarlo, es decir su "jugar". ¿Y por qué un Otros con mayúscula? Porque no sólo nos encontraremos en el juego con otros jugadores, sino con un *nosotros mismos* construidos por otros.

Esto último, para exponerlo en un sentido teórico, es un cruce entre lo que podemos entender con Sartre de que "el hombre es lo que hace con lo que hicieron de él" y con el *habitus* de Bourdieu, esto es, una historia hecha cuerpo, que se in-corpora, que se estructura y a la vez estructura las condiciones sociales: "Hablar de *habitus* es plantear que lo individual, e incluso lo personal, lo subjetivo, es social, a saber, colectivo. El *habitus* es una subjetividad socializada".[2] Sumado a ello podemos pensar en que cada juego dependerá entonces del contexto en el cual se halla desarrollado el jugador, pero también en el contexto en el cual se lleve a cabo el juego, es decir ¿Dónde lo juego? ¿Quién lo juega? y ¿Cuál es *la historia* del juego y del jugador? Las respuestas a estos tres interrogantes las podemos rastrear tanto en el concepto de *habitus* como en el de campo bourdieuano.

---

2 Bourdieu, Pierre y Wacquant, Löic (1995). *Respuestas: Por una Antropología Reflexiva*, Méjico: Grijalbo, p. 87.

Para definir a este último, Bourdieu recurre a la metáfora del juego, cuando nos explica que cada campo sería un espacio en donde se desarrolla un juego relativamente autónomo respecto a otros, con objetivos propios a ser alcanzados, y con jugadores que compiten entre sí empeñados en ganarlo porque creen en lo que *está en juego* y reconocen que *vale la pena jugarlo*. La posición que cada uno de los jugadores tenga estará directamente relacionada con las diferentes estrategias que dispongan, esto es, según su dotación de cartas y su capacidad de jugar el juego, y en la que a mejor posicionamiento mayores posibilidades de regular las reglas del juego. En palabras de Bourdieu

> […] un campo puede definirse como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) […].[3]

Por su parte, Emilio Tenti Fanfani nos agrega que cada campo social (económico, político, intelectual, artístico, religioso, etc.) constituye una especie de microcosmos dotado de una lógica específica, en los cuales se desarrolla un juego y por lo tanto una lucha por la apropiación de aquello que *está en juego*. El campo escolar, como un campo social, no escapa a esa lógica ni mucho menos. En la escuela, el "juego" se manifiesta de manera particular, no sólo porque se encuentra regulado por las normativas educativas con sus tiempos y espacios sino también porque reproduce intereses que se encuentran por fuera de quienes participan en el juego.

En las prácticas corporales escolares los objetivos del "juego" están establecidos de antemano, más aún, *bajan*[4] por escrito a través de reglamentaciones y diseños curriculares que regulan el quehacer cotidiano. En esta lógica, los

---

3 Bourdieu, Pierre y Wacquant, Löic. (1995), op. cit., p. 64.

4 El Sistema Educativo Argentino se encuentra conformado de manera jerárquica por sistemas jurisdiccionales que "bajan" los contenidos establecidos hasta llegar a la institución escolar. El primer escalón de concreción curricular es el correspondiente al Nivel Nacional que involucra a todas las provincias que conforman la Nación y a la ciudad de Buenos Aires, en donde se establecen los Contenidos Básicos Comunes. A partir de allí, los contenidos comienzan su recorrido, *descendiendo* luego a un segundo escalón que pertenece al Nivel Jurisdiccional donde se contextualizan los contenidos en los Diseños Curriculares de acuerdo al contexto de cada provincia. A partir de aquí, los contenidos continúan su camino para llegar al Nivel Institucional en el cual se produce otra modificación para garantizar los contenidos establecidos en los niveles anteriores. Por último, ocurre la instancia de revisión según el Proyecto del área, para finalizar poniéndose en práctica en las clases.

alumnos son considerados organismos idénticos, a quienes se les niega su diversidad y los puntos desiguales de partida que estos puedan tener para el aprendizaje. Más aún, en este contexto se profundizan las diferencias, quedando excluidos aquellos que son distintos del perfil de alumno que busca el sistema educativo, o que no responden o no se ajustan a los intereses del proyecto de la institución.

Sin embargo, si esto fuera lisa y llanamente así, cada vez que estaríamos dando clases tendríamos la misma cantidad de intereses que de alumnos/jugadores. Basta ver cualquier clase escolar para observar que esto no ocurre. Entonces este "juego" en la escuela se debate en una doble lógica contextual-relacional de intereses: por un lado el campo le define al "juego el contexto a partir de condiciones materiales y simbólicas de existencia, esto es, qué, cómo y cuándo jugarlo (sus intereses externos); y por otro lado el *habitus* pone en juego dichas condiciones para estructurar nuevas posibilidades de jugar el "juego".

Dentro de un espacio particular como lo es la escuela, estas condiciones se manifiestan de manera homogeneizada y *homogeneizante*, en donde se regulan las prácticas que allí se llevan a cabo y en donde se obtendrán como resultado lógicas específicas —en el sentido de Tenti Fanfani— aún más específicas. Es decir, esas estructuras que son las condiciones materiales de existencia, estructuran a su vez los modos de "juego" de ese contexto, según esas mismas condiciones materiales de existencia de ese campo. Por lo tanto, el "juego" que se juega en la escuela es un tipo particular de juego, que reproduce las lógicas de la escuela, al que podemos denominar "juego escolar".

Utilidad, finalidad e interés en el "juego escolar": esbozo de una relación enredada

Partimos de pensar que la utilidad, la finalidad y el interés de cada práctica escolar es distinta. En el caso del "juego escolar", se torna particularmente interesante, debido al componente autotélico que muchos autores le otorgan. Por ello, indagar sobre esta tríada de conceptos es clave para formarnos una idea de qué significa hablar de "juego". Teniendo en cuenta que los conceptos cobran un sentido específico en cada uno de los contextos en que son usados, hablar de "utilidad", "finalidad" o "interés" en el universo de lo lúdico es hacer referencia (al menos en ese sentido vamos a utilizarlo en este contexto) a determinadas características que llevan a los especialistas a pensar estos

términos como estructuras conceptuales del "juego". Si bien las aproximaciones teóricas en un plano sociológico son relevantes, fundamentalmente porque echan luz sobre problemas no del todo abordados por la Educación Física escolar, también es necesario dar cuenta de los conceptos "utilidad", "finalidad" e "interés" en términos estrictamente de las diversas "teorías de los juegos". En ese sentido, las palabras cobran otros significados. No es lo mismo hablar del concepto de "interés" en términos bourdieuanos, haciendo referencia a la construcción de un *habitus*, es decir de una historia hecha cuerpo, que hablar de interés o del no interés que subyace a la práctica específica de un juego determinado.

Los autores que trabajan conceptualmente al "juego", algunos clásicos y otros no tanto, hacen referencia a las características positivas[5] de los juegos, mas no hacen un análisis de lo que sucede cuando esas características se presentan en un campo particular como es la escuela. Investigar el "juego" en este contexto, nos presenta una serie de interrogantes preliminares. ¿Podemos hablar de "juego", cuando sus características constitutivas no están presentes, cuando hay un profesor que habilita a jugar, o no hay libertad de entrada y salida? ¿Hay un "juego" posible cuando el fin del juego no es sólo ser jugado, sino más bien es jugar para otra finalidad, utilidad o interés, como es en el caso del "juego escolar"? Es decir, en definitiva ¿Son las estructuras de los juegos en la escuela distintas a las estructuras escolares?

El interrogante, ¿Es "juego" eso que sucede en las clases cotidianas de Educación Física y que los profesores de Educación Física definimos como tal? nos sumerge en una serie de nuevas preguntas, que como las mencionadas anteriormente, dan cuenta de la complejidad de la temática a abordar. Adriana Marrero, al introducir en su análisis el concepto de "utilidad", lo hace a partir de contrastar su investigación con la definición y conceptualización del "juego" de Johan Huizinga. En este sentido, el autor holandés, innovador por dedicar su estudio al "juego" como fenómeno cultural, se refiere a él diciendo que es "juego" cuando no "[...] haya en él ningún interés material ni se obtenga

---

5 Una gran cantidad de autores que teorizan sobre el juego, hacen referencia a la existencia de una variedad de características que definen y constituyen a los juegos como tales. Sin hacer un juicio de valor sobre las mismas, generalmente, la presencia o no de de estas, definen que eso que ahí sucede sea un juego o no. Es en ese sentido que usamos el concepto de características positivas. Regina Öfele, en una sintética recopilación, afirma que diferentes investigadores coinciden en las siguientes características propias del juego: libertad, reglas, tiempo, espacio, ausencia de un objetivo externo, placer y carácter simbólico. Véase Öfele, Regina (2004). *Miradas lúdicas*. Buenos Aires: Dunken.

en ella provecho alguno [...]".[6] Según Marrero, la Educación Física (o mejor dicho, los Profesores de Educación Física) han dado al juego un uso racional, adquiriendo la condición de acto útil.

En términos de Huizinga, el juego es inútil, improductivo y superfluo: el único interés que se persigue "[...] surge del placer que con él experimentamos".[7] Sin embargo, como hemos visto, Marrero advierte que la Educación Física ha hecho un uso instrumental del juego, adquiriendo este en los discursos y prácticas escolares un rol operativo, perdiendo así su característica de acto inútil huizingueana. El "juego" *sirve*, en los discursos didácticos y pedagógicos escolares para la enseñanza de cualquier saber externo al mismo "juego". La utilización del recurso "juego" es habitual y recurrente, dejando básicamente al "juego", *fuera de juego*, en el sentido de entender que la "utilización" de este responde a razones externas, no autotélicas, es decir, que están por fuera de la propia estructura del "juego" —pero por dentro de las estructuras del campo—.

> No es un deber, una obligación, un trabajo; es un placer que se justifica en si mismo, y solo ese placer justifica que se permanezca en el juego. [...] El sujeto que juega es libre, entonces también, de olvidar relativamente y momentáneamente, mientras dure el juego, las obligaciones o consideraciones hacia los demás, y puede anteponer su placer, su disfrute y su propia subjetividad, a cualquier otra cosa. En cuestiones de juego —a diferencia de lo que ocurre en los otros terrenos de la vida— se permite la búsqueda egoísta del disfrute personal.[8]

Los actores que tienen el sentido del "juego", que han incorporado las estructuras que funcionan en tanto que instrumentos de construcción de la realidad y del universo en el que se mueven, no necesitan plantearse como fines los objetivos de sus prácticas, están metidos en su quehacer, en el presente del juego: están jugando. Una vez que los jugadores han interiorizado el "juego", que lo incorporan, se ponen al servicio del "juego" en sí, demuestran un interés por ello.[9]

---

6 Huizinga, Johan (2000). *Homo Ludens*. Madrid: Editorial Alianza, p. 27.

7 Huizinga, Johan (2000), op. cit., p. 20.

8 Marrero, Adriana (1996). *Trabajo, juego y vocación*. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria, pp. 37 – 38.

9 Si bien el sentido que le otorga es para otro contexto, Bourdieu explicita que referirse al interés por determinada práctica nunca puede ser ajeno, en una lógica relacional, al contexto en el cual se desarrolle esa actividad ni a la historia (corporal) que cada agente/jugador disponga.

Cuando el "interés" es otro distinto, y además ajeno a los propios actores del juego que se juega, el "juego" pierde su carácter desinteresado: es una *otra cosa*, indefinida, con límites difusos y confusos, pero que en términos concretos de nuestro análisis, no es un "juego". Es un recurso didáctico, un instrumento metodológico, un medio operativo: una *otra cosa* que siempre y sin excepción, adquiere la seriedad e importancia del acto racional.

Esta *instrumentalización* en el plano específico de la Educación Física de la que veníamos haciendo referencia anteriormente, aparece claramente cuando el "juego" es usado como un medio para lograr fines ajenos a él o enseñar saberes por fuera de la propia actividad lúdica, reduciendo la práctica del jugar a una mera secuencia de actividades divertidas con el objeto de enseñar o aprender algo. Ya nos lo advierte Scheines cuando afirma que "el pragmatismo asimila el juego a sus principios básicos, lo fuerza hasta hacerlo encajar en sus moldes aún a costa de pervertir su sentido. Desde este nuevo enfoque, el juego deviene en algo eminentemente útil: un instrumento eficaz para encauzar a los infantes dentro del sistema de la vida adulta [...]".[10]

Es así como el carácter de libertad que tanto Huizinga, como Marrero y Scheines le asignan al "juego", queda desdibujado. Al volverse este un acto racional, útil e instrumental, adquiere la obligatoriedad de la tarea escolar. Un alumno en la clase de Educación Física no puede hacer uso de la libertad de elegir jugar o no; así como tampoco puede elegir a qué jugar. Las elecciones y decisiones de qué, cómo, cuándo y cuánto, quedan exclusivamente en manos del profesor, que asigna un objetivo a su clase y utiliza el juego como recurso para alcanzarlo.

La escuela desde sus orígenes surgió con fines de intervención sobre la población para que éstos sean útiles y dóciles.[11] En el caso específico del "juego", este ha pasado a ser un instrumento de la tarea escolar, produciéndose de manera inexorable la puesta en duda de que exista el "juego" en la escuela como lo tal. Sin embargo, no es nuestra intención negar cualquier posible intervención docente: si bien nuestro análisis pretende ser un puntapié inicial para repensar ciertas lógicas de las prácticas escolares, entendemos necesaria

10 Scheines, Graciela (1998). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Buenos Aires: Eudeba, p. 13.

11 Para profundizar sobre los mecanismos de las instituciones de la modernidad como dispositivos de poder véase: Marshall, James D., (1993). Foucault y la investigación educativa. En Ball, S., (Comp), *Foucault y la educación. Disciplina y saber* (pp.15-31). Madrid: Morata.

la acción de los docentes en pos de tornar las prácticas en pedagógicas, a partir de lo que entendemos es una original propuesta de (re) inventar los “juegos”. Si esa práctica corporal que sucede en el patio o en el gimnasio de la escuela, se tratara *teóricamente* de un “juego” —entendiéndolo a partir de lo que los expertos entienden como tal y no en cómo los actores lo denominan— , los participantes de la clase podrían por ejemplo, elegir no jugar. O elegir (re) inventar otro juego.

¿Estructurar lo homogéneo u homogeneizar la estructura?

Entonces ¿qué es lo que define un “juego”? ¿Su *habitus*, es decir, la historia *colectiva de cada uno* puesta en juego devenida en *su* modo de jugarlo? ¿O es el campo en el que se desarrolla el “juego”, esto es, según el contexto en el que se juegue y el espacio que esté ocupando el jugador en este? Consideramos que las tres preguntas están conectadas por un mismo punto: las estructuras. Será en las relaciones entre las estructuras más de tipo subjetivas incorporadas, los *habitus*, con las estructuras más de tipo objetivas, los campos, que encontraremos la principal característica que defina al “juego”: las estructuras de los juegos son aquellas que nos permiten a nosotros compartir un mismo universo lúdico. Es decir, dentro de una misma estructura de “juego”, el modo en que cada jugador elija jugarlo puede ser distinto.

Al homogeneizar las prácticas lúdicas y estructurar un interés único por fuera de los intereses de los jugadores/alumnos, la escuela pone en riesgo la posibilidad de aprender, y niega el aprender a jugar como derecho y necesidad.[12] A los juegos no les corresponde producir aprendizajes ya que, como se mencionó anteriormente, todo juego que se propone como un medio para un determinado fin pierde su carácter de “juego”. Frecuentemente se piensa que el “juego” aparece como consecuencia de un proceso natural de los sujetos, sin embargo sostenemos que es un recorte cultural que debe ser trasmitido

12 Según el artículo 31, de la Convención Internacional de los Derechos del Niño “los Estados partes, reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes”. Este derecho es de aplicación para todos los niños, sin importar su origen étnico, clase, religión, género, o cualquier otra diferenciación. Si bien las instituciones escolares son contextos adecuados para brindar los espacios propicios donde este derecho se cumpla, sucede contrariamente lo inverso: un espacio donde el derecho se potenciaría por doquier, este se vulnera puesto que el derecho se diluye porque justamente se obedece a algo que se llama “juego”, pero que no lo es; se obedece a un adulto que habilita un juego, a depender de él, pero no se aprende a jugar.

y enseñado, pues el "jugar" supone también un proceso de aprendizaje, poniendo *en juego* la apropiación de un universo de sentidos y significados particulares. Por ello, si bien entendemos que a jugar se aprende jugando, lo que no se puede aprender en ese contexto son habilidades específicas. Esto es, al observar una habilidad en el marco de un juego es debido a que el jugador dispone de estas previamente, y que recién a partir de ello puede ponerlas en práctica.

En otras palabras, si el "juego" en la escuela pasa a ser un ritual mecánico de movimientos que obedecen a prácticas lúdicas que poseen como fin la apropiación de ciertas habilidades específicas, el derecho a "jugar" se ve vulnerado, ya que los alumnos no *juegan* —al menos en el sentido que pretendemos trabajar—, porque los "juegos" devienen en reproductores prácticos de esas estructuras estructuradas, que (no conscientemente) se incorporan y determinan los juegos.

> Tener el sentido del juego es tener el juego metido en la piel; es dominar en estado práctico el futuro del juego; es tener el sentido de la historia del juego. Así como el mal jugador siempre va a destiempo, siempre demasiado pronto o demasiado tarde, el buen jugador es el que anticipa, el que se adelanta al juego. ¿Por qué puede adelantarse al curso del juego? Porque lleva las tendencias inmanentes del juego en el cuerpo, en estado incorporado: forma cuerpo con el juego.[13]

Volviendo a la (re) invención que significan los juegos, es necesario contar con estructuras estructuradas para ello, es decir, una especie de *quien ha jugado puede jugar*. Así como lo expresado por Pierre Bourdieu, juega *mejor* quien se anticipa, y se anticipa quien ha estructurado mayores estructuras, quien ha podido practicarlo más y de maneras más diversa.

Más aún, podemos decir que a pesar de estar compartiendo el mismo universo lúdico, se puede no estar jugando el mismo juego: dentro de un mismo espacio lúdico, puede haber varios jugadores jugando distintos "juegos". En una clase de Educación Física, un alumno que se encuentra jugando con todos sus compañeros, puede estar al mismo tiempo jugando su propio juego. Es decir, a modo de ejemplo, en un "mata sapo"[14] en el cual el jugador trata de que el

---

13 Bourdieu, Pierre (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama, p. 146.

14 También conocido como "matanza" o "quemados", en este juego dos equipos están enfrenta-

contrario no toque sus piernas con el balón y al mismo tiempo busca *eliminar* la mayor cantidad de adversarios, puede estar paralelamente jugando otro juego que se mantiene dentro de la misma estructura para el observador externo/profesor: el objetivo principal de su acción puede estar no en la acción de esquivar el balón, sino en interceptar sin que se le caigan más de la mitad de pelotas que sean lanzadas en su dirección. Por lo tanto, hay un juego dentro del "juego" que en este caso es jugado por uno de los jugadores, creando así una nueva estructura que no es compartida, ni acordada; y que consecuentemente no es visible desde afuera.

Consideramos oportuno aquí retomar el análisis que hace Pavía en cuanto a las formas del "juego" y los modos del "jugar": entendemos en nuestro sentido que la forma no es objetiva sino que se objetiviza, es decir, a partir del rol de observador/profesor puede estar dándose un juego con su estructura, como en el ejemplo citado, mientras que en la práctica se esté llevando a cabo una multiplicidad de estructuras dentro de un mismo contexto. Esto es, si como observadores de una situación lúdica podemos referirnos a ese juego como a *una* estructura de "juego", en donde los jugadores estén desarrollando el mismo juego, es porque en definitiva tenemos incorporada una estructura homogeneizada de ese mismo juego. Entonces, retomando la fórmula ya planteada de que a "jugar" se aprende jugando, parafraseándola entendemos que en un sentido teórico el "juego", y por ende su estructura, también se aprenden jugando. Más aún, a "jugar" con sus estructuras sólo se puede aprender jugando.

Por una propuesta didáctica de juegos (re) inventados

Habitualmente, al esbozarse una didáctica de la Educación Física se traza una didáctica sostenida en propuestas instrumentales que sistematizan y homogenizan las prácticas. En esta lógica el juego es utilizado con un "interés" en particular, olvidando aquello que mencionamos anteriormente de que en las prácticas existen tantos intereses como jugadores/alumnos participan en ellas. Por lo tanto, pensar una didáctica de (re) inventar los juegos implica la construcción de una nueva didáctica escolar en la que el "juego" no sea

dos en un espacio delimitado, dejando un delegado en el límite exterior del campo de juego del equipo rival. Cada vez que un jugador golpea con un balón por debajo de la cintura a otro jugador del otro equipo, este se dirige junto a su delegado, para continuar dentro del juego, es decir pudiendo *quemar* a los jugadores del otro equipo, pero sin posibilidad de ser nuevamente *quemados*.

una *bajada* de los “fines”, “utilidades” e “intereses” educativos externos al sujeto que aprende, sino que ponga sobre la mesa los caracteres estructurales tanto de los juegos, de la escuela, como de cada uno de los jugadores que asistan a clases, y que por lo tanto obre según ellos. Esto es, una didáctica de (re) inventar los juegos implicaría enseñar tanto las estructuras de los “juegos” como las posibilidades materiales y simbólicas para que estos sean (constantemente) modificados.

Los “juegos” no responden a ninguna finalidad exterior, es decir, que cada vez que se los subordine a un medio por fuera de éste, el “juego” perderá su carácter de tal. En palabras de Ricardo Crisorio sería que el “juego” posee un fin en sí mismo y no produce aprendizajes. Por ello su utilización como recurso didáctico para enseñar ya sean habilidades específicas, estructuraciones de tiempo, espacio o esquemas diversos que pone de manifiesto la Educación Física Psicomotriz, así como también en la enseñanza de las deportes, mediante juegos que se complejizan hasta llegar a este, como propone la Educación Físico-deportiva; hacen desaparecer al “juego”.

Para salvar esta problemática proponemos pensar en la posibilidad de generar nuevas estructuras que permitan a los jugadores/alumnos generar *sus propios* juegos, pero sin dejar de tener en cuenta que estos responden a estructuras que son externas a ellos, tanto por estar inmersos en una cultura como en un contexto particular como lo es la escuela.

Toda propuesta de aprendizaje plantea un problema que lleva tiempo explorar, resolver, hacerse cuerpo con esas estructuras estructuradas, que una vez incorporadas puedan disponerse para el “juego”. “[...] si no se les da el tiempo que necesitan para explorar el problema antes y para jugar con lo aprendido después, los niños repiten la actividad mecánicamente [...]”[15] y por lo tanto no aprovechan significativamente el “juego”. La comprensión de la lógica del “juego”, así como el dominio de las destrezas y habilidades correspondientes solo puede ser educativa si se las planifica, ejecuta y verifica como saberes significativos.

Nuestra propuesta didáctica se inscribe en un camino en el cual los alumnos no solo logren jugar sus propios juegos, esto es, que jueguen porque han

15 Crisorio, Ricardo (2001). La enseñanza del básquetbol. *Educación Física & Ciencia*, Nro 5. UNLP, FaHCE, Departamento de Educación Física. p.21.

jugado, sino también que jueguen porque han jugado y se les ha transmitido un saber del “juego”, pudiendo (re) inventar esos mismos juegos. En síntesis, “[...] el juego no produce aprendizajes sino que permite apropiarse de ellos, incorporarlos, encarnarlos, personalizarlos”,[16] re-inventarlos. Cuando el aprendizaje ya está hecho cuerpo, cuando la habilidad de saltar está incorporada, el alumno puede comenzar a explorar nuevas posibilidades de saltar: saltando la soga mientras canta y baila, saltar jugando a la rayuela, o saltar de diversos modos en diversos juegos.

Es posible pensar estos principios de una didáctica de (re) inventar los juegos solo a partir de posicionarnos en una educación corporal que sea significativa, que transmita un saber y que no tenga en cuenta únicamente el organismo de los alumnos sino también su cuerpo en sentido histórico, político y simbólico. “La Educación Corporal considera que el movimiento es cultural y socialmente configurado, es decir, organizado con distintos fines. Los juegos, los deportes, la gimnasia, las actividades en la naturaleza, la natación, la danza, son prácticas corporales que no se constituyen en educativas por sí mismas. Se convierten en educativas cuando las transformamos y las transmitimos”.[17] Por ello, nuestra propuesta para las clases de Educación Física en las escuelas apunta a que los alumnos vivencien y experimenten una gran cantidad de situaciones que les sean significativas —porque les son propias y no ajenas—, a través de prácticas democráticas en donde el profesor participe junto con sus alumnos en la construcción de aprendizajes, dándoles el tiempo necesario para explorar las posibilidades antes y jugar con ella después.

A modo de cierre

Si bien son muchas, demasiadas, las cuestiones que quedan abiertas, también es posible encontrar, algunas veces entrelíneas y otras de manera más explícita, conclusiones a lo largo del escrito.

Aunque ya fue dicho, partimos de creer que el “juego” es colectivo, es decir, nunca es inmanente al individuo, no es individual. Con esto no queremos

---

16 Crisorio, Ricardo (2001). op. cit., p. 21.

17 Giles, Marcelo (2007). *Educación Física o Educación Corporal ¿Qué práctica transmitimos?* 7mo. Congreso Argentino y 2do. Latinoamericano de Educación Física y Ciencia, La Plata, mayo, (paper).

decir que no haya juegos solitarios ni mucho menos. Simplemente entender que todos los "juegos" tienen en algún punto su relación con un Otro, con el campo, ya sea porque efectivamente otro lo inventó, o porque es una reinvención a partir de estructuras estructuradas, estructuras incorporadas, hechas cuerpo, surgidas de las experiencias en los campos. Y que estas experiencias *jugadas*, en todo caso, se relacionan con intereses, finalidades y utilidades que están en relación con las estructuras que los jugadores/alumnos dispongan, en base a las estructuras propias de la posición que estos ocupen en el campo.

En las clases de Educación Física es recurrente que las finalidades e intereses de los juegos estén por fuera del juego mismo. Por ello, entendemos que una propuesta didáctica que contemple los intereses del alumno constituye la base para construir una educación orientada hacia los sujetos, respetuosa de las diferencias y necesidades de cada uno, generando de esta manera una equidad no homogeneizante.

Comprendemos que nuestra propuesta didáctica es viable solo en el marco de una educación corporal que invierta el orden, no siguiendo una *bajada* desde niveles curriculares (jerárquicos) que pasan a ser instrumentos de aplicación, sino desde las situaciones propias de las clases y desde los intereses de quienes participan. En definitiva, proponemos superar la idea de que la teoría se aplica a la práctica frente a cualquier problemática, cual *muro deleuziano*, sino más bien entenderlas en una situación de constante intercambio: "La Educación Corporal considera que la relación entre la teoría y la práctica es una relación de relevos[18] donde los problemas de la práctica-práctica se resulten con prácticas teóricas y los problemas de las prácticas teóricas se resuelven con prácticas".[19]

Nuestra propuesta, entonces, apunta a que las prácticas lúdicas que se desarrollan en el marco de los "juegos" tengan en cuenta una lógica relacional entre las estructuras que en este juego se ponen *en juego*. Esto es, en un sentido bourdiueano que

> […] los jugadores pueden jugar para incrementar o conservar su capital, sus fichas […] conforme a las reglas tácitas del juego y a las necesidades de la reproducción

18 Foucault, Michel, (1995).Los intelectuales y el poder. *En Microfísica del poder*. España: La Piqueta. p. 84.

19 Giles, Marcelo, (2007). op. cit.

tanto del juego como de las apuestas (y de los intereses en juego). Sin embargo, también pueden intentar transformar, en parte o en su totalidad, las reglas inmanentes del juego […].[20]

De esta manera, sólo a partir de pensar a la estructura del "juego" en relación con las estructuras que dispongan los jugadores podremos pensar en propuestas educativas significativas en las que los alumnos puedan (re) inventar sus juegos, jugando con sus propias estructuras.

REFERENCIAS

Bourdieu, P. Wacquant, L. (1995). *Respuestas: Por una Antropología Reflexiva.* Méjico: Grijalbo.

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989). [en línea]. Recuperado el 04/03/2009 en http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/k2crc_sp.htm

Crisorio, R. (2001). La enseñanza del básquetbol. *Educación Física & Ciencia Nro. 5.* UNLP, FaHCE, Departamento de Educación Física (pp. 7-36 c).

Crisorio, R. (2008). Juegos Colectivos. Deportes y educación en valores. Recuperado el 04/03/2009 en http://www.oei.es/debates/article.php3?id_article=3

Foucault, M. (1992). *Los intelectuales y el poder. En Microfísica del poder* (pp. 83-93). España: La Piqueta

Giles, M. (2007). *Educación Física o Educación Corporal ¿Qué práctica transmitimos?* 7mo. Congreso Argentino y 2do. Latinoamericano de Educación Física y Ciencia, La Plata. (paper).

Huizinga, J. (2000). *Homo Ludens.* Madrid: Editorial Alianza.

Marrero, A. (1996). *Trabajo, juego y vocación*. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria.

Öfele, R. (2004). *Miradas lúdicas*. Buenos Aires: Dunken.

Pavía, V. (Comp.). (2006). *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador.* Buenos Aires: Noveduc.

Scheines, G. (1998). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Buenos Aires: Eudeba.

Tenti Fanfani, E. (2005). *Del intelectual orgánico al analista simbólico*. Recuperado el 04/03/2009 en http://www.bdp.org.ar/facultad/catedras/cp/ap/Tenti.doc

20 Bourdieu, Pierre y Wacquant, Löic: (1995). op. cit., p. 66.

La práctica deportiva, escenario para la convivencia y la salud

Didier Fernando Gaviria Cortés*
Víctor Hugo Arboleda Serna**

Introducción

Se entiende el deporte como integrador y medio que posibilita el desarrollo humano individual y colectivo, a través de acciones encaminadas a la formación integral del ser humano, contribuyendo a mejorar la calidad de vida de las comunidades y el fortalecimiento de procesos de socialización. Del mismo modo, se entiende como práctica social que promueve y estimula valores para la convivencia, la participación, la democracia, el tratamiento y transformación pacífica de conflictos, la prevención y disminución de la violencia, la reconciliación y la reconstrucción del tejido social.

La convivencia como principio para la formación de ciudadanía y como práctica social, favorece la construcción de un nuevo tejido social en las comunidades, entendiendo que el conflicto siempre está presente, siendo inevitable y consustancial a las relaciones y procesos sociales; por tanto, su negociación y solución son la base para toda construcción de culturas basadas en los valores. Vale la pena entender que la convivencia no se da espontáneamente o de forma instintiva en las personas; por el contrario, es algo que se construye, se produce social y colectivamente, se requiere para ello de condiciones y ambientes sociales e instituciones que la propicien.

* Licenciado en Educación Física de la Universidad de Antioquia, Especialista en Educación Física: Actividad Física y Salud de la Universidad de Antioquia, Magíster en Salud Colectiva de la Universidad de Antioquia. Profesor del Instituto de Educación Física de la Universidad de Antioquia. Coordinador de Prácticas Pedagógicas del Instituto de Educación Física. Miembro del grupo de investigación Cultura Somática.
gaviriadidier@yahoo.es
** Licenciado en Educación Física de la Universidad de Antioquia, Magíster en Salud Colectiva de la Universidad de Antioquia. Profesor del Instituto de Educación Física de la Universidad de Antioquia.
vihuas@gmail.com

En este sentido, el deporte se puede considerar como un espacio de convivencia y socialización mediante su práctica, convirtiéndose en un escenario en el cual se forman maneras de pensar, sentir y actuar en los niños, jóvenes y adultos; y lo más importante, es un lugar donde se aprende a convivir con las demás, ya que actualmente se considera que la práctica deportiva trasciende la enseñanza de orden técnico y de competencia, y se perfila hacia la formación en valores sociales y personales, con miras a contribuir en el aprendizaje de principios como la convivencia, la cultura ciudadana, la no violencia, el aprovechamiento adecuado del tiempo libre, la comunicación, la solidaridad, la creatividad, el goce, la autonomía, la autoestima, los proyectos de vida, entre otros, siempre y cuando se desarrolle por medio de metodologías deportivas que contribuyan en la formación de dichos principios.

Como categorías en la relación deporte/convivencia se destacan el deporte, el conflicto, la norma, la convivencia y los valores. De manera general pueden entenderse cada una de ellas de la siguiente forma: *el deporte,* asumido como aquella actividad física que tiene como finalidad contribuir al desarrollo integral del individuo; *el conflicto,* visto como positivo y creador, a partir del cual aquellas personas o grupos inmersos en él tienen la oportunidad de transformarse y desarrollarse como sujetos; *la norma,* se entiende como regla o pauta de conducta que determina qué se puede y qué no se puede hacer, se considera como instrumento o medio para alcanzar determinados fines u objetivos; *la convivencia,* como proceso creativo y respetuoso con todos y posibilidad de resolver conflictos, de generar encuentros y producir reconocimientos; y *los valores,* como aquellos ideales deseables que, siendo compartidos por los miembros de una sociedad y/o cultura, tienden a concretizar un determinado modo de comportamiento.

La práctica del deporte en Colombia

Pensar la relación deporte, recreación y salud implica necesariamente reflexionar el carácter polisémico de los tres campos. Sin embargo, nos interesa profundizar en una categoría teórica y práctica como la convivencia para encontrar elementos comunes desde las vivencias cotidianas de la práctica del deporte.

Para ubicarnos en el contexto, hay que partir de que el Estado colombiano considera el deporte una política pública que reglamenta y para cuyo desarrollo define presupuestos. Por ello encontramos normas como la Ley 181 de

1995, por la cual se dictan disposiciones para el fomento del deporte, la recreación, el aprovechamiento del tiempo libre y la Educación Física y se crea el Sistema Nacional del Deporte, y en el artículo 16 de la mencionada ley[1] se definen algunas de las perspectivas conceptuales y prácticas del deporte como las que señalamos a continuación.

El deporte educativo, entendido como aquel cuya pretensión fundamental es colaborar al desarrollo armónico y potenciar los valores del individuo, concepción de deporte generalmente referida a aquellas actividades físicas y deportivas que se realizan en el ámbito escolar. Sin embargo, en la actualidad se le ubica también por fuera del marco escolar sin carácter de obligatoriedad, trasciende al exterior de los centros de enseñanza, por lo que otras instituciones no docentes también tienen incidencia sobre la formación de los niños, como son las federaciones, ligas y clubes. Se puede decir entonces que es “aquel deporte que tiene como finalidad contribuir al desarrollo integral del individuo. Comprende los procesos de iniciación, fundamentación y perfeccionamiento deportivo. Tiene lugar tanto en los programas del sector educativo formal y no formal, como en los programas desescolarizados de las escuelas de formación deportiva y semejantes”.

El deporte competitivo, se entiende como la práctica o preparación metódica y especializada en un deporte; sería el practicado con la intención de vencer a un adversario o de superarse a sí mismo; dentro de este enfoque caben toda aquellas actividades físicas sujetas a reglamento y que se practican en competición de forma individual o colectiva, siendo la competición la característica más importante en esta concepción. Se entiende como “el conjunto de certámenes, eventos y torneos, cuyo objetivo primordial es lograr un nivel técnico calificado. Su manejo corresponde a los organismos que conforman la estructura del deporte asociado”.

El deporte recreativo es la tercera postura, la cual se refiere a aquel deporte que es practicado por placer y diversión, sin ninguna intención u objetivo de superar un adversario, únicamente por disfrute o goce, que se practica en el aquí y en el ahora de una manera autónoma y constructiva para las personas; no está reglamentado externamente, es libre y voluntario,

1 Congreso de la República de Colombia. Ley 181 de 1995, por la cual se dictan disposiciones para el fomento del deporte, la recreación, el aprovechamiento del tiempo libre y la Educación Física y se crea el Sistema Nacional del Deporte.

lleva consigo una motivación y la gratificación interna, permite a las personas un rato de esparcimiento en su tiempo libre, donde no se le da más importancia al rendimiento. Se entiende como "deporte social comunitario para el aprovechamiento del deporte con fines de esparcimiento, recreación y desarrollo físico de la comunidad. Procura integración, descanso y creatividad. Se realiza mediante la acción interinstitucional y la participación comunitaria para el mejoramiento de la calidad de vida".

Este último es respaldado por muchas organizaciones sociales y sectores académicos porque permite la expresión lúdica del sujeto, ofrece la posibilidad de disfrute con otras personas, también es conocido como "deporte para todos" y surge como respuesta al deporte competitivo-espectáculo-de alto rendimiento y pretende la socialización, la participación y desarrollo de valores en la sociedad. En este sentido Camerino afirma: "El deporte para todos son actuaciones y campañas que pretenden la socialización y participación sin ningún tipo de aspiración de competencia." (2002:30)

Deporte y construcción de ciudadanía

Vivimos tiempos marcados por un cambio de valores que sirvan a las nuevas y futuras generaciones; esta puede ser una de las causas de los problemas y conflictos de las personas, tanto a nivel individual, social, escolar, familiar, etc. Esta situación preocupa a líderes, profesores, comunidades e instituciones. Es así como el deporte, se puede constituir en una práctica pedagógica orientada a la transformación social de los colectivos, a través de su práctica como medio de inclusión y potenciador del desarrollo humano integral, fomentando el aprendizaje de valores como la convivencia, la solidaridad, la tolerancia, la democracia, la cultura ciudadana, la no violencia, el aprovechamiento adecuado del tiempo libre, los proyectos de vida, entre otros.

Estos valores hacen parte de los propósitos de la nueva corriente socio-política de la Promoción de la Salud, que considera que la práctica social de la salud es un asunto eminentemente educativo. Por ello la reflexión sobre las movilizaciones pedagógicas generadas por el deporte permite conocer las diferentes fuerzas sociales hacia la transformación positiva de sus condiciones de vida y salud (Franco, 1991); enseñar a convivir no es un trabajo fácil y mucho menos es trabajo de algunos pocos, esto es una tarea de toda la comunidad, de toda la sociedad. Por esto es necesario crear nuevas relaciones y ayudas entre las diferentes partes que conforman la sociedad: escuela, familia, medio ambiente, entre otros.

El deporte fomentado en los diferentes escenarios de su práctica puede permitir la activación de acciones al interior de los movimientos sociales y políticos, en los terrenos de la legislación y la organización popular, el debate político y muchas otras formas de acción social, en la medida que facilita espacios donde se permite potenciar la salud de los individuos y los colectivos por su intermedio. En palabras de Chapela y Jarillo (2001), promover la salud es intervenir en las relaciones pedagógicas del sujeto individual o colectivo con la finalidad de elevar sus niveles de salud, es crear los ambientes pedagógicos como referente externo en donde se le facilita a las personas aclarar su propia identidad, sus representaciones, contextos, deseos, posibilidades; y acciones en torno a sus problemas de salud, lo que implica que cada uno de los sujetos involucrados pongan a disposición del resto la información y el saber necesarios para poder entender lo que se quiere cambiar y lograr hacerlo; requiere que desarrollen sus capacidades como individuos y como colectivo para identificar y escuchar las distintas voces presentes, para decir y hacer valer su propia palabra, analizar y discernir, para formular opciones viables y seleccionar entre ellas, y actuar en consecuencia.

Nosotros que cotidianamente estamos inmersos en situaciones de crisis por las condiciones de nuestro medio, estamos llamados a convertirnos en los creadores de nuestra cultura, en cultivar la vida, para lo cual consideramos se requiere de instituciones, organizaciones y espacios donde se dé la posibilidad a las personas de nuevas oportunidades de crecimiento frente a lo social, afectivo y moral.

En este sentido plantea Viñas, citado por Teresa Grasa Sancho:

> La convivencia se aprende y se imita. Si en nuestro entorno más cercano la convivencia no es adecuada, tiene fisuras, tenderemos a repetirla en otros ambientes. Por eso es tan importante aprender a convivir de forma armoniosa. La convivencia es una condición para el trabajo educativo de calidad y también es un resultado del mismo. (2006:12)

Como categoría teórica y práctica la convivencia considera el conflicto como inevitable y consustancial a las relaciones y procesos sociales, y por tanto la solución y negociación son la base para toda construcción de culturas basadas en los valores. Por ello es apropiada como estrategia y principio de la práctica deportiva que puede ayudar a la construcción de un nuevo tejido social en las comunidades y a la transformación de las personas.

En este sentido afirma María Teresa Uribe que, "la convivencia es, ante todo, una práctica social y política, una manera de ser y de estar en el mundo; una forma de relacionarse y de interactuar en una cotidianidad compleja y cambiante. Y una estrategia para construir un orden democrático" (1994:35). A su vez la autora plantea que la convivencia no se da espontáneamente o de forma instintiva en las personas; por el contrario, es algo que se construye, se produce social y colectivamente, que requiere de condiciones y ambientes sociales e instituciones que la propicien.

Un modo bastante razonable de crear un ambiente de convivencia, que posibilite espacios para la conversación, la recreación, la interacción generacional (Toro: 1994), son los diferentes escenarios de la práctica deportiva. Los espacios de socialización son lugares donde formamos maneras de pensar, sentir, actuar, y donde se puede aprender a vivir con los demás. En palabras de Juan Carlos Torrego la convivencia es un "proceso, creativo y respetuosos con todos, de resolver conflictos, ya sea previniendo su aparición, o bien evitando su escalada cuando se han producido". (2001:23)

Para construir este tipo de formación nos dice Gustavo de Roux: "Es necesario propiciar encuentros donde se puedan cotejar las experiencias y enriquecerlas en el diálogo. Una política tiene que producir reconocimientos, permitir y propiciar formas válidas y alternativas de diferentes modos de pensar el país y la educación" (2001:100). Se han desarrollado variadas posturas de convivencia. Entre ellas encontramos la escolar, ciudadana, pacífica, democrática, todas implican espacios, prácticas, poblaciones diversas.

Siempre tendremos que acercarnos a las comunidades y colectivos para comprender su noción de convivencia. Como se plantea en los lineamientos de política pública para convivencia pacífica y democrática del departamento del Valle del Cauca (Bayona; Figueroa: 2007), el escenario fundamental de la convivencia es la vida cotidiana, en ella se presenta la interacción entre las personas. Podríamos decir que la convivencia es un producto de la interacción humana, el resultado de las relaciones sociales, de las formas como se comparte con otros en escenarios y espacios diferentes mientras vivimos la cotidianidad.

Todas las maneras de relacionarnos hacen parte de nuestra construcción colectiva de cultura y sociedad. Las expresiones de simpatía y consentimiento, o de molestia e incomodidad frente a las personas con quienes nos cruzamos

en los distintos caminos de hacer la vida; la comunicación íntima con seres que nos alientan a recorrer caminos con paso compartido; la manera como eludimos a quienes pueden producirnos algún sentimiento de fastidio o rechazo; la forma como acordamos –tácitamente– actuar en ciertos ámbitos con el fin de obtener aprobación y aceptación social; la manera de expresar nuestro descontento e indignación por actos que consideramos contrarios a nuestra concepción de dignidad; el actuar reverente y respetuoso ante las autoridades o símbolos de autoridad, pero también el actuar desenfadado e iconoclasta; el acatamiento fiel o el desinterés ante las normas, o el franco rechazo de las mismas, todo ello hace parte de la convivencia, es decir, de la cultura que se ha ido construyendo a través de la interacción social.

La reflexión por la convivencia nos permite la sinergia del deporte, la recreación, la promoción de la salud, como campos prácticos que dinamizan el bienestar individual y colectivo, pero sobre todo que contribuyen a la formación de cultura política en las comunidades, colectivos y personas, al fortalecer la capacidad para comprender, entender y transformar las prácticas y relaciones sociales, particularmente en cultura ciudadana.

Hoy necesitamos de un verdadero cambio en los paradigmas o corrientes del deporte, fundamentado en la vida humana, un cambio que aborde las incertidumbres actuales de las sociedades acerca del tipo de transformación que ellas desean, el futuro social que requieren y las formas de participación individual y colectiva para el mismo. Se empieza a compartir la idea de que todos los hombres, mujeres, niños, niñas y jóvenes tienen derecho al deporte, la recreación y el buen uso del tiempo libre. Pero la idea de cómo hacer efectivo este derecho no está muy clara porque, de hecho, se halla aún un concepto de deporte según el cual se reduce a simples cuestiones físicas, de competencia, estéticas o económicas.

El tratamiento de los valores en la práctica deportiva

No cabe duda que uno de los mayores problemas a los que se enfrenta el deporte es el que tiene que ver con la enseñanza, no sólo de los componentes y su estructura (contenidos teóricos y prácticos que se pretenden trasmitir a los practicantes) sino de aquellos elementos referidos al deporte educativo y recreativo, es decir, a sus valores. El hecho que el deporte no sea tan sólo competencia, sino que también está referido a una práctica deportiva integral; o mejor, un deporte donde se toma a la persona en todas sus dimensiones.

El deporte exige una reflexión sobre la orientación que tradicionalmente se le viene dando, es por esto que se hace necesario que la práctica deportiva potencialice la formación de valores en las personas, aportando un sinnúmero de valores que le permitan a los practicantes actuar y comportarse de forma ética y honesta con la sociedad y con ellos mismos.

> Desde mediados del siglo XIX hasta la década de los años sesenta y setenta de nuestro siglo, estuvo vigente un axioma acerca de ciertos valores educativos de la práctica del deporte. Recordemos desde Arnold, Coubertin y Carl Diem, la absoluta convicción que han compartido generaciones de pedagogos deportivos sobre el deporte como escuela de disciplina, de control, como hábito de esfuerzo, de superación de sí mismo, de aceptación de la propia limitación, de colaboración en equipo, de juego limpio, de respeto por el adversario, de aprendizaje a saber perder, de respeto por el vencido, etc. (Cagigal: 1996)

El deporte ha sido considerado tradicionalmente un medio para conseguir o desarrollar valores personales y sociales en la sociedad, respeto a las personas, tolerancia, disciplina, aceptación de la normas y reglas, perseverancia, superación, cooperación, honestidad, trabajo en equipo. Son valores deseables por la sociedad y que se pueden alcanzar con su concurso y una adecuada orientación de los proyectos y programas, por entrenadores y familia, es decir, que todas las personas que lo apoyan ayuden al complemento intelectual, social y espiritual de la sociedad.

> Es irrefutable el hecho de que el deporte transmite una serie de valores, ya sean coyunturales o propios de la sociedad en la que está inmersa o, por el contrario, preestablecidos a lo largo de las sociedades precedentes. De hecho, "el deporte refleja los valores culturales básicos del marco cultural en el que se desarrolla y por tanto actúa como ritual cultural o transmisor de cultura (Gómez: 2007).

Para Le Boulch, en Gómez A. (2001), "un deporte es educativo cuando permite el desarrollo de sus aptitudes motrices y psicomotrices, en relación con los aspectos afectivos, cognitivos y sociales de su personalidad". Es decir, se trata no solamente de un deporte centrado en los conocimientos (técnica, táctica, fundamentos individuales) como tradicionalmente se ha venido enseñando y practicando, sino de un deporte con la intencionalidad de potenciar el desarrollo de valores que inciden en la formación y constitución de sujetos individuales y colectivos, tales como la autonomía, la autoestima, la creatividad, y la solidaridad, entre otros, valores éstos que en interacción y mediante la aplicación de procesos de enseñanza y aprendizaje, mediados de

manera transversal por los componentes de la estructura didáctica (problema, objetivos, contenidos, métodos, formas, medios, recursos, evaluación) conducen a la formación de deportistas competentes tanto en el campo de la motricidad como en las otras dimensiones de la vida.

El deporte, desde un punto de vista general, no es sólo una expresión motriz que está regulada por unas normas o reglamentos en una institución, todos sabemos que es mucho más que eso. Cuando observamos a los deportistas se puede ver algo más que lo meramente físico, fisiológico y motriz. Los deportes no implican solamente un grupo de participantes, unos contra otros, desplazándose de un espacio a otro, corriendo por un móvil, esto significaría dar la espalda a algo tan importante como es el contexto.

> La enseñanza del deporte no puede estar únicamente influenciada por lo meramente formal, en el sentido de que no sólo basta con enseñar la "forma" de ese deporte. Hay que llegar mucho más lejos, partiendo, eso sí, de lo más cercano al alumno. Antes hablamos de lo educativo del deporte; ahora hablaremos de lo cultural del mismo (Gómez: 2001).

La enseñanza del deporte no trata apenas de técnicas y tácticas, como se ha dicho anteriormente, esto sería empobrecer lo que el deporte significa.

> Se trata, pues, de enseñar los valores culturales que rigen a la actividad deportiva como uno de los elementos más importantes para conservar la identidad cultural y el respeto a las demás culturas, como un derecho fundamental de los seres humanos, así como un medio para formarnos como personas, entre otros aspectos (Gómez: 2001).

Deporte y convivencia: los valores educativos del deporte

En los párrafos anteriores se presentaron en forma general algunos valores que el deporte aporta a la sociedad. Para la reflexión es importante entonces mostrar cuáles son los más importantes en su práctica.

Muchos autores plantean que el deporte integra un compendio de valores sin establecer un criterio claro acerca de cuáles son susceptibles de ser considerados como propios y cuáles son abordables desde otra área del ámbito de la formación. Para nuestro caso vamos a partir de la propuesta de Gómez Rijo a fin de diferenciar los valores intrínsecos y extrínsecos al mismo. Es decir, dilucidar cuáles son propios y susceptibles de ser adquiridos por el deporte y cuáles adjudicados por la subjetividad cultural del hombre.

Hay una serie valores que podrían definirse como intrínsecos a la práctica deportiva por ser, según Seirul (1998), aquellos que el sujeto experimenta contingentemente a la realización de la misma y porque el deporte los transmite en sí mismo. El autor plantea que son tres sus valores intrínsecos: el agonístico, el lúdico y el eronístico. Nosotros vamos a considerar los siguientes valores propuestos por Gómez Rijo: el agonístico, el lúdico, el hedonístico y el higiénico.

Dentro de los **valores intrínsecos** del deporte encontramos el *valor agonístico*, que le confiere la parte competitiva, la lucha contra alguien o contra algo, como la naturaleza o incluso contra uno mismo. No cabe duda que se practica deporte por su valor competitivo, un ejemplo de esto es la diferencia entre los partidos amistosos o de pre temporadas y los de campeonatos: "Competir es una conducta humana que, por sí misma, no debe ser considerada como buena o mala, es el uso y orientación de la misma, la que le puede dar uno u otro carácter" (Hernández: 1989), lo que implica que es totalmente apropiado enseñar a competir; siempre como un medio para conseguir auto superarnos, de mejora con respecto a nosotros mismos y nunca violando los derechos de los demás en beneficio propio.

Cagigal (1979) alude a la super competitividad que existe en el deporte, diciendo que hay que reorientarlo de manera que se considere como "una actividad, donde, sencillamente, puede el hombre recuperar su naturalidad, relacionarse con los demás sin estereotipos preconcebidos, medir su potencia e impotencia; donde, además, adquiere algún aprendizaje al autodominio, a la maduración, valoración y control del entorno, a la derrota...".

El valor de *lo lúdico* hace relación a que hacemos deporte por el mero hecho de pasar el tiempo divirtiéndonos, no sólo por el propósito de tener que ganar a toda costa. No se trata de ganar, se trata de pasarlo bien de una forma más o menos organizada. Este valor tiene que ver con la práctica por placer y diversión, sin ninguna intención u objetivo de superar un adversario, únicamente por disfrute o goce, es instintivo, autónomo y constructivo para las personas; no está reglamentado externamente, es libre y voluntario, lleva consigo una motivación y gratificación internas, permite a las personas un rato de esparcimiento en su tiempo libre.

Otro valor intrínseco del deporte es el *higiénico*. "La higiene ha sido una preocupación del ser humano desde sus orígenes, las civilizaciones antiguas

la trataron como elemento importante dentro de su forma de vida y se preocuparon por tomar medidas relacionadas con el modo de vida, prevención y lucha contra enfermedades infecciosas, cuidado en la higiene alimenticia, etc." (Delgado: 2002), agregando que favorece la formación de actitudes de respeto y cuidado hacia el propio cuerpo y desarrolla hábitos higiénicos en las personas que lo practican.

El último valor es el *hedonístico*, éste hace referencia al estado que experimenta el sujeto que realiza la actividad.

> Practicamos un deporte por el mero hecho del placer que sentimos cuando lo estamos realizando. Es ese estado catártico en el que nos sentimos inmersos cuando hacemos deporte el origen de que en muchos casos nos decidamos por uno u otro deporte. La práctica de la actividad física produce flujo, es decir, el estado de bienestar que sentimos recorre nuestro cuerpo cuando realizamos una actividad que nos es grata. La sensación de gratificación intrínseca de hacer algo por el simple placer de hacerlo, sin motivaciones extrínsecas (Gómez: 2007).

Los **valores extrínsecos** del deporte, según Gómez Rijo,

> [...] son aquellos que "desde fuera" le atribuimos a la práctica deportiva. No son, al contrario que los intrínsecos, los que el sujeto experimenta durante la realización del mismo; son los que culturalmente podemos encontrar en ellos. Dependiendo, pues, de la sociedad y/o cultura en la que se practiquen representarán uno u otro ámbito del hombre (Gómez: 2007).

Estos valores tienen que ver con los contenidos culturales relevantes, necesarios para la vida, que el deporte puede ayudar a construir en las personas. Configuran de manera especial el modelo de ciudadano que demanda cada sociedad, mediante un deporte en valores que permita a los usuarios o a las personas sensibilizarse y posicionarse ante los problemas, criticarlos y actuar con un compromiso libremente asumido.

Muchos son los valores que se le atribuyen al deporte y que podemos potenciar con su práctica. Es así como podemos decir que casi todos estamos de acuerdo en que por medio del deporte se pueden transmitir actitudes como la solidaridad, la cooperación, la comunicación, la participación, la tolerancia, el respeto a los demás, el trabajo en equipo, la convivencia, la perseverancia, entre otros.

Pero el reto de superar el deporte-espectáculo no radica únicamente en la posibilidad de ampliar los horizontes de la visión, sino también, —según Granda—en

> […] cambiar las prácticas que buscan únicamente éxito técnico hacia el compromiso por alcanzar logro práctico, es decir, ejercer el deber y el derecho de cuidar nuestras poblaciones. Al hacerlo, desarrollar ese cuádruple movimiento que nos recomienda Testa de construcción de sentido y significado, de constitución y determinación, comprendiendo además que aquello podrá darse siempre y cuando los actores individuales y sociales se constituyan igualmente en sujetos que construyen su salud enriqueciéndose con el aporte científico que trae la salud colectiva, y al hacerlo, ejercen su poder y derecho en cuanto ciudadanía (Granda: 2003).

Surgen en este sentido una serie de interrogantes alrededor del deporte, que tienen que ver con la posibilidad de la construcción de un futuro viable, y en el cual es necesario considerar elementos fundamentales que en el modelo actual han pasado inadvertidos, como son el desarrollo de un proyecto ético, político, social, económico, y ecológico, en el cual la reivindicación de la vida se constituya en el referente básico y fundamental. Proyecto donde la convivencia, los proyectos de vida, el uso adecuado del tiempo libre, la participación, la comunicación, la autonomía, la solidaridad, la cultura ciudadana y la no violencia sean categorías básicas y referentes del deporte.

En este sentido, tal como se ha planteado en los párrafos anteriores, la propuesta de deporte aquí presentada es una propuesta de vida, estructurada podríamos decir desde modelos deportivos orientados por principios pedagógicos que rescatan la idea de un sujeto actor que está llamado a ejercer una función dinámica en la organización social, sujeto que está llamado a transformar el entorno material, y fundamentalmente el entorno social con el que interactúa, y como tal, su acción está dirigida a redefinir las relaciones de trabajo, las formas y modos en que se participa en la toma de decisiones, las relaciones de dominación y las orientaciones culturales.

En el proceso de construcción de una nueva sociedad se requieren necesariamente transformaciones fundamentales en los estilos de vida y en los comportamientos individuales y colectivos. En estos procesos de cambio, la educación, el deporte y la salud se convierten en instrumentos fundamentales para lograr la emancipación de la persona y la sociedad. Sin la construcción de una sociedad en la que se puedan generar relaciones de equidad entre los sujetos y los colectivos de los diferentes grupos sociales,

difícilmente se pueden construir sistemas de salud en los cuales todas las comunidades tengan acceso a los servicios que garanticen una vida digna.

Es en esta transformación y en la construcción de conocimiento donde se siembran las semillas portadoras de frutos que reivindican la vida como producto de la acción y del trabajo de las comunidades, y se crean nuevas relaciones sociales que a su vez generan espacios en los cuales se conquistan condiciones para acceder a tratamientos donde se manifiesten abiertamente la equidad, la democracia, la justicia social, el respeto por el otro, la paz y la armonía con la naturaleza, la valoración de la multiculturalidad y la diversidad étnica. Estos últimos son aspectos incondicionales e innegociables que deben estar presentes en el nuevo orden social para dar lugar a una verdadera posibilidad de promoción de la vida, de la salud.

El deporte trasciende el terreno de la competencia y llega hasta espacios donde se pueden construir políticas y modificar las condiciones de vida de las comunidades, propicia entornos de bienestar, vida digna y calidad de vida; el deporte no sólo es tarea del sector deportivo, sino también un espacio de conocimiento y acción de múltiples disciplinas y profesiones, es decir, es interdisciplinario. Es pues necesario saber qué es, para qué sirve y cómo se hace.

REFERENCIAS

Bayona Esguerra, J. J.; Figueroa Ortiz, R. D. (2005). Proyecto: Lineamientos Departamentales de una Política en Salud Pública. Lineamientos de política pública para la convivencia pacífica y democrática en el Departamento de Valle del Cauca. Santiago de Cali: Mesa Departamental de Convivencia Pacífica. Gobernación del Valle del Cauca, Secretaría de Salud Departamental, Plan de Atención Básica Departamental, Universidad del Valle – CEDETES. Acceso: 15 de junio de 2007. Disponible en: http://www.cedetes.org/files/lineamientos_politica_convivencia.pdf

Cagigal, J. M. (1979). Cultura intelectual y cultura física. Buenos Aires: Kapelusz.

Cagigal, J. M. (1996). Obras selectas, Vol.2. Cádiz: COE, Ente de promoción deportiva “José M. Cagigal” y Asociación Española de Deporte para Todos.

Camerino Foguet, O. (2002). Deporte recreativo. Barcelona: INDE

Chapela Mendoza, M. del C.; Jarrillo Soto, E. C. (2001). Promoción de la salud, siete tesis del debate. Cuadernos Médico Sociales, 79: 59-69.

Congreso de la República de Colombia (1995). Ley 181 de 1995, Por la cual se dictan disposiciones para el fomento del deporte, la recreación, el aprovechamiento del

tiempo libre y la Educación Física y se crea el Sistema Nacional del Deporte. Bogotá: Autor.

Delgado M, Sánchez P. (2002). Estrategias de intervención en educación para la salud desde la Educación Física. Zaragoza: INDE.

De Roux, G. (2001). Hacia una política de formación para la convivencia. En: Educación para la paz, educar en medio del conflicto. Experiencias y testimonios. Retos de esperanza. Memorias del segundo Seminario Educación para la Paz y la Convivencia. Medellín: Banco Mundial y Gobernación de Antioquia.

Franco Agudelo, S.; Nunes, E. D.; Breilh P., J.; Laurell, A. C. (1991). Debates en medicina social. Quito: OPS/ALAMES.

Gómez Rijo, A. (2001). Deporte y moral: los valores educativos del deporte. Lecturas, Educación Física y Deporte, 6(31). Acceso 10 de septiembre de 2007. Disponible en: http://www.efdeportes.com/efd31/valores.htm

Granda E. (2003). ¿A qué cosa llamamos salud colectiva, hoy? En: VII Congreso Brasileño de Salud Colectiva. Brasilia: ALAMES.

Grasa Sancho, T.; Lafuente Álvarez, G.; Royo Mas, F. (2006). La convivencia en los centros educativos. Módulo I, La convivencia entre iguales. España: ADCARA. Acceso 03 de septiembre de 2007. Disponible en: http://www.adcara.org/PDFs/9GuiaCuentoContigo_mod1.pdf

Hernández Moreno, J. (1989). La delimitación del concepto deporte y su agonismo en la sociedad de nuestro tiempo. Apunts Educación Física y Deportes, 16-17: 76-80.

Seirul.lo Vargas, F. (1998). Valores educativos del deporte. En: Blázquez Sánchez, Domingo, La iniciación deportiva y el deporte escolar, 2ª edición. Barcelona: INDE, p.61-76.

Toro A., J. B. (1994). 7 Aprendizajes básicos para la educación en la convivencia social. Bogotá: Fundación Social.

Torrego Seijo, J. C. (2001). Modelos de regulación de la convivencia. Cuadernos de pedagogía, 304: 22-29.

Uribe, M. T. (1994). La convivencia política en Colombia. Consenso, Revista de Cultura Política, 1: 35.

Tendencias del deporte escolar; sentido, fines y espacios para su desarrollo

Luz Amelia Hoyos Cuartas*

Introducción

Los significados que se le otorgan al concepto de deporte escolar son múltiples y diversos. Para algunos autores, el deporte escolar agrupa todo tipo de prácticas o actividades físicas, con un carácter lúdico, recreativo o competitivo que se dan en el interior de la escuela (Le Boulch, 1991; Koch, 1981; Pila, 1978). Otros autores, por su parte, se centran en hablar de un deporte en la escuela que debe estar mediatizado, necesariamente, por la mirada de la Educación Física, la cual debe otorgarle por tanto un carácter formativo (López, 2006; Romero, 2006; Aisenstein, 1998; Viciana 1998).

Por su parte, autores como Blázquez (1999) o Nuviala (2005) asimilan el concepto de deporte escolar al de deporte en edad escolar, incluyendo en esta categoría también a las actividades deportivas que se realizan fuera de la escuela por niños, niñas y jóvenes en edad escolar.

Desde una perspectiva más crítica, algunos autores plantean que el deporte no debe estar en la escuela, al considerarlo un mecanismo de alienación social (Schnaidler, 2005). Finalmente, se identifica otra tendencia teórica que indaga respecto a los fines y propósitos de dichas prácticas en la escuela, distinguiéndolas en razón de los espacios donde se desarrollan y del sentido que la escuela les otorga (Fraile, 2006; Díaz, 2007).

---

* Licenciada en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Pedagogía del Entrenamiento Deportivo de la Universidad Pedagógica Nacional. Doctoranda en ¨Ciencias de la Actividad Física, y del deporte Universidad de León. España. Docente de planta en la facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente Investigadora, en el programa de Licenciatura en Educación Física de la Corporación de Educación Nacional. CENDA.
luzahoyos@yahoo.com

Vemos, por tanto, que existen grandes ambigüedades en el concepto de deporte escolar, idea que ya señalan López y Pradas (1998). Petrus (1998:7), en el mismo sentido, afirma que "en términos generales las definiciones de deporte escolar son imprecisas e incluso voluntariamente ambiguas".

Espacios de desarrollo del deporte en la escuela

A partir de la inclusión del deporte en la escuela en el siglo XIX en Europa y a comienzos del siglo XX en América, el lugar de desarrollo que la escuela otorga al deporte ha tenido diferentes miradas. Este espacio de desarrollo del deporte en la escuela obedece en gran parte al nivel de reconocimiento que estas prácticas tienen en la escuela y a los diferentes paradigmas de desarrollo de la Educación Física que han incluido o excluido al deporte de manera sistemática.

Desde esta perspectiva se identifican tres espacios de desarrollo del deporte en la escuela; como contenido de la Educación Física, como actividades deportivas desarrolladas fuera de la clase de Educación Física, pero que apuntan a los fines y propósitos definidos en el programa de Educación Física, y finalmente, como actividades deportivas realizadas en el tiempo libre de los escolares, en el espacio físico de la escuela y sin relaciones explícitas con el programa de Educación Física.

Puede existir en teoría otro espacio de desarrollo del deporte en la escuela, que tenga un carácter curricular pero que sea ajeno a la clase de Educación Física. Sin embargo, a la fecha de esta revisión, en Colombia no se encuentran aún evidencias de modelos escolares que consideren al deporte como un espacio académico propio dentro del currículo.

A los fines particulares de este estudio, y apuntando al concepto que bajo la perspectiva de la autora presenta una mayor estructuración teórica, que es el planteado por Fraile (2006), delimitaremos el concepto de deporte escolar a las prácticas deportivas realizadas por niños y jóvenes, dirigidas por la institución escolar en espacios no lectivos, de participación voluntaria y que tengan un carácter educativo. De este modo se pretende diferenciar los conceptos de deporte escolar y deporte en edad escolar, ya que aunque idealmente tanto las prácticas deportivo-competitivas como deportivo-recreativas realizadas por niños y jóvenes deberían estar mediadas y orientadas por la escuela, esta situación corresponde más al campo de la teoría que al campo de la realidad,

donde no puede perderse de vista la perspectiva y la complejidad del modelo de deporte federado que rige en la actualidad.

Fines y propósitos del deporte escolar

Los intereses que orientan la utilización del deporte en la escuela son diversos, y aunque en la práctica éstos se han movido entre los fines del deporte de rendimiento y los fines formativos de la educación, durante las últimas décadas pueden identificarse nítidamente en Latinoamérica dos tendencias que han influido fuertemente en la formulación de políticas que defienden un deporte escolar orientado a los fines de la escuela y no a los propósitos del deporte de rendimiento.

La primera tendencia, de origen anglosajón, está sustentada en los trabajos de autores como Taggart (1988), Grant (1992), Danish (2004) y Siedentop (1994 y 2007). Esta tendencia se centra fundamentalmente en considerar al deporte en la escuela como un medio que posibilita la formación de los niños y jóvenes en competencias para la vida.

Así, Grant (1992:186), partiendo de los conceptos propuestos por Huxley en 1969, explica del siguiente modo el origen de la relación entre deporte y escuela:

> El lugar del deporte en la educación, y la forma en que éste se desarrolla debe examinarse sobre el trasfondo de si el deporte es un mecanismo adecuado para la consecución de los objetivos de la Educación Física (Department of Education, 1987). Sin embargo hay una evidente contradicción entre las intenciones educativas de que todos tengan éxito cuando se promueve el aprendizaje a través de un ambiente de deporte competitivo. Pero el éxito en el deporte no necesariamente debe referirse al ganar o perder. Siedentop (1982) afirma que el deporte educativo puede ser implementado de manera sana y motivante, humana y competitiva, contribuyendo así al crecimiento cultural y al desarrollo del sujeto. El potencial educativo del deporte es presentado por Huxley (1969), quien anota que "como cualquier instrumento inventado por el hombre, el deporte puede ser utilizado con propósitos positivos o negativos.[1]

---

1 *The place of sport in education and the way it is delivered need to be examined from the context of whether sport provides a suitable vehicle for achieving the objectives in the Physical Education Syllabus (Department of Education, 1987). There comes, however, an inevitable clash with the educational aspirations of success for all when promoting learning through a competitive sports*

Por su parte, Danish (2004:48) considera que el deporte en la escuela debe apuntar a los fines de ésta, contribuyendo a su misión educativa, resaltando que, además, la utilización del deporte como elemento educativo tiene ventajas en el sentido de proporcionar elementos de evaluación fácilmente verificables a corto plazo. Asimismo, recalca la posibilidad de trasferir estos logros a otros campos de desempeño del sujeto.

> Creemos que la participación deportiva en el colegio puede ser una actividad atractiva para los jóvenes y para las instituciones. En otras palabras, tal participación puede brindar oportunidades para el desarrollo de competencias y para la recreación de los adolescentes, contribuyendo también a la misión educativa de la institución. Este objetivo se puede lograr facilitando a cada individuo alcanzar sus metas personales y con la satisfacción derivada de su práctica (Danish, Petitpas & Hale, 1993; Danish, Nellen, & Owens, 1996; Hodge, 1994a,b). La realización exitosa y satisfactoria de una meta es un mediador importante del desarrollo psicosocial. Una de las ventajas de usar el deporte para alcanzar una meta significativa, es que las metas en el deporte son tangibles y fácilmente medibles. Esto brinda al individuo una mejor oportunidad para experimentar y evaluar cada meta (Bandura, 1995). Si el deporte es integrado en el currículo de la escuela, antes que verlo como una actividad extracurricular para los más talentosos, entonces este éxito en la implementación y realización de metas puede ser aplicado a otros propósitos educativos. El resultado debe ser que los estudiantes sean más exitosos académicamente.[2]

---

environment. But success in sport need not refer to winning and losing. Siedentop (1982) claims sport education can be implemented in a manner that is both sane and exciting, both humane and competitive and can contribute to the culture's growth and survival. The potential for sport as part of education was alluded to by Huxley (1969), who noted that "like every other instrument man has invented, sport can be used for good or evil purposes.

2 *We believe that sport participation within the school can be an attractive activity for youth and for schools. In other words, such participation can provide opportunities for competency building and enjoyment for adolescents as well as contribute to the educational mission of the schools. It can meet this objective by enabling each individual to reach his or her personal goals and derive satisfaction from doing so (Danish, Petitpas & Hale, 1993; Danish, Nellen, & Owens, 1996; Hodge, 1994a,b). Successful and satisfying goal accomplishment is a powerful mediator of psychosocial development. One of the advantages of using sport examples to signify goal accomplishment is that the goals in sport are typically tangible, short-term and easily measured. This gives an individual a better opportunity to see the value in goal setting and to experience success in setting and achieving goals (Bandura, 1995). If sport is integrated into the school curriculurn, rather than seen as an extracurricular activity for the very talented, then this success in setting and achieving goals can be applied to other educational pursuits. The result should be that students will be more successful academically.*

Profundizando en este carácter educativo del deporte, la reivindicación que hacen autores como Taggart (1988), Llorente (2002) y Siedentop (1982, 1994) se fundamenta en reconocer que el deporte es un hecho cotidiano en la sociedad moderna, y que éste ocupa y puede ocupar un lugar importante en la vida de muchas personas. En este sentido, la escuela tiene una gran responsabilidad en la utilización del deporte como un medio que contribuya a la formación integral de los sujetos.

Como señala Taggart (1988, en Grant, 1992), el deporte es un componente significativo de nuestra cultura occidental y piedra angular de la Educación Física. También debe reconocerse que el deporte puede ser utilizado de un modo educativo para promover tanto objetivos específicos de la Educación Física (*e.g.*, desarrollo de habilidades y capacidades motrices), como otros aspectos ligados al ámbito cognitivo, social, ético, etc. (*e.g.* autoestima, cooperación, autoconocimiento) (Murdoch, 1990, en Grant, 1992). Llorente, (2002), en el mismo sentido, manifiesta que las prácticas deportivas deben contribuir al objetivo fundamental de la educación, que no es otro que desarrollar en el alumno capacidades de reflexión, diálogo y toma de decisiones, comprometiéndose así con la formación de unos valores más humanos.

El carácter educativo que debe tener el deporte escolar se expresa claramente en documentos tan importantes como la *Charte du Sport Scolaire* (1998:13), documento que ha tenido gran influencia en el diseño de políticas educativas referentes al deporte en Francia.

Como describe Shehu (1998), los postulados de Siedentop (1982, 1994), influyeron en la construcción de modelos de deporte escolar en diversos países del ámbito anglosajón, tal es el caso de Estados Unidos, Australia y Nueva Zelanda, así como también algunos países africanos. La premisa fundamental de los postulados de Siedentop sostiene que el carácter esencial de la Educación Física reside en la dinámica cultural del deporte y, como tal, el deporte educativo debería ser la condición previa sobre la cual se estructure la Educación Física de la escuela.

Grant (1992) muestra un ejemplo de ello, haciendo un análisis sobre el desarrollo del deporte en la escuela en Nueva Zelanda, planteando que el deporte escolar ha estado siempre en un “terreno pantanoso”, y que es sólo a través de la Educación Física como puede tener un carácter educativo y

académico. El autor manifiesta que la inclusión del deporte educativo en la escuela genera grandes discusiones desde hace décadas en Nueva Zelanda, relacionadas con los objetivos y conceptos ligados a temas como el "*fair play*", la "competencia", la estructura y organización, la equidad en la participación y el rol de los profesores y la institución en el proceso.

Por último Siedentop (2007:20), en estrecha relación con los postulados enunciados por Grant, habla a propósito de los objetivos que deben cumplir estas prácticas.

> El objetivo más frecuentemente citado para el deporte en los niños, es el llamado objetivo educativo, el deporte infantil supone principalmente un beneficio educativo que se da a través de la participación. Esto también se plantea generalmente como un objetivo del desarrollo de los jóvenes. La evidencia hace suponer que los programas de deporte infantil bien dirigidos tienen numerosos beneficios. Los beneficios más comúnmente atribuidos deben ser el aprendizaje de habilidades concretas, la cooperación, habilidades de liderazgo, el abandono de intereses individuales a favor de los intereses colectivos y la perseverancia.[3]

La segunda tendencia, de gran influencia, está fundamentada en los desarrollos teóricos de reconocidos profesionales españoles del campo de la Educación Física y el deporte como Blázquez (1999), Fraile (2006), Vázquez (1989), Gutiérrez (2004) y Gómez y García (1992). Esta tendencia se centra en discutir sobre las condiciones que han de tener las prácticas deportivas en la escuela para que puedan ser consideradas formativas.

Este conjunto de autores, que promulgan el carácter educativo del deporte, coinciden generalmente en considerar al deporte como una herramienta apropiada para enseñar a todas las personas, pero sobre todo a los más jóvenes, virtudes y cualidades positivas como justicia, lealtad, afán de superación, convivencia, respeto, compañerismo, trabajo en equipo, disciplina, responsabilidad (Gutiérrez, 2004). Sin embargo, algunos de ellos cuestionan la inmersión del deporte en la escuela y la significación que se

---

3 *The most frequently cited goal for junior sport is what I will call the educative goal; that is, junior sport is supported primarily for the developmental and educational benefits it provides participants. This is also often referred to as a youth development goal. The evidence does support the assertion that a number of benefits accrue from well conducted junior sport programs. The most commonly attributed benefits would be learning useful skills, cooperation, leadership skills, submerging individual interests to collective goal, and perseverance.*

le otorga a sus prácticas. Vázquez (1989:79), por ejemplo, llama la atención sobre este aspecto cuando afirma que: "El hecho de que el deporte no sea un producto educativo en su origen, hace que su introducción en la escuela se haga casi siempre como un mimetismo del deporte de adultos". Calzada (2004:50), por su parte, no sólo coincide con este postulado, sino que aporta elementos importantes como el planteamiento de objetivos:

> El deporte no es por sí mismo, en su origen un producto educativo. El deporte no es la panacea cuando se trata de lograr objetivos educativos, pero sí es un instrumento muy valioso, aunque su efectividad dependerá de cómo nos sirvamos de él para alcanzar los objetivos educativos.

Vázquez cuestiona el escaso impacto social que ha originado la práctica del deporte en la escuela como consecuencia de la orientación del mismo, afirmando que "la enseñanza de los deportes en la escuela con objetivos centrados principalmente en el rendimiento y la competencia han generado una selección espontánea, en la que sobreviven los más capacitados" (Vázquez; 1989:79). En este sentido, el deporte escolar no ha producido un interés generalizado por la práctica de actividades físicas en la población adulta de la sociedad moderna, y por el contrario puede generar conductas antisociales en sus practicantes según afirman autores como Gutiérrez (2004:115).

En esta misma línea se encuentran los argumentos de Álamo, Amador y Pintor (2002:2) cuando afirman que*:*

> No siempre la práctica de actividad físico-deportiva conlleva efectos positivos en cuanto a transmisión de valores. Desde este punto de vista, es fundamental tener en cuenta la función del entrenador como responsable y experto educativo y no solamente como transmisor de técnicas y tácticas, así como las actividades a utilizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Nosotros apostamos por la función educativa del Deporte Escolar entendiendo que esta actividad puede, todavía, situarse al margen de la obsesión competitiva. La competición debe ser un medio y nunca el objetivo final.

Planteamientos que son ilustrados perfectamente por Calzada (2004:50):

> El deporte escolar, por su parte, presta más atención a los aspectos educativo la formación, la integración, las buenas acciones del espectador, la valoración de la mejora colectiva, etc. Estos dos modelos son diferentes desde un principio, ya que, mientras que, en el deporte de competición, el deporte es un fin en sí mismo y el objetivo final es la competición y el resultado, en el deporte escolar, el deporte

> es únicamente un medio y lo importante es la educación, con lo que, aunque se tenga en cuenta el resultado deportivo, éste no es prioritario.

Otro tema de debate frecuente en relación a la inclusión del deporte en la escuela tiene que ver con los contenidos que se enseñan en las prácticas deportivas y los propósitos que se buscan. En este sentido Seirullo (en Blázquez, 1999:63) afirma que:

> Lo educativo de las prácticas deportivas no es el aprendizaje de sus técnicas o tácticas, ni siquiera los beneficios físicos y psíquicos de una buena preparación física que sustenta su rendimiento, sino que lo realmente y único educativo son las condiciones en que puedan realizarse esas prácticas que permitan al deportista comprometer y movilizar sus capacidades de tal manera que esa experiencia organice y configure su propio yo, logre su auto-estructuración.

Desde la mirada del autor, lo educativo del deporte apunta prioritariamente a la formación del sujeto, a la construcción de su personalidad y de su identidad. En esta misma línea se sitúan las aportaciones de Lombardozzi (en Fraile, 2006:61) al hablar del papel del deporte escolar en Italia y afirmar que “El hallazgo de la identidad nacional constituye el primer paso del recorrido educativo, pero la identidad se descubre a partir de la propia imagen, de la representación, es decir, del propio cuerpo”. Para este autor, la formación de una personalidad multidimensional sólo puede lograrse a través de la exposición constante del sujeto a estímulos de carácter afectivo, social, moral, cognitivo y orgánico-motor.

Calzada (2004:54), afirma que el deporte escolar debe ser necesariamente un deporte educativo que promulgue los propósitos de la escuela y no los del deporte de alto rendimiento. En este sentido, plantea:

> En la escuela el deporte debe utilizarse como herramienta eficiente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno. En un determinado momento, nos facilitara la consecución de los objetivos propuestos en el factor *educare* y, paralelamente, actuará como colaborador en la consecución de los objetivos que se identifican con el factor *exducere*[4].

4 Los términos *educare* y *exducere*, son empleados por el autor como alimentar y sacar respectivamente.

El carácter educativo del deporte parece ser, entonces, el punto de encuentro de los teóricos del campo del deporte, cuando se plantean los fines y propósitos de las prácticas deportivas en la escuela. A este respecto, Fraile (2004:9) añade que:

> Los educadores vinculados a la actividad física y deportiva deben asumir la principal responsabilidad de comprobar cuáles son las finalidades de las prácticas físico-deportivas (…), debiendo adoptar una postura de compromiso con unos valores que sean coherentes con el resto de tareas educativas de la escuela (...)

Por su parte, Castejón (2004), centrando la discusión en la definición de los contenidos y el papel del maestro, cuestiona la responsabilidad de éste en la elección de los deportes que como contenido de la Educación Física o como espacio electivo se practican en la escuela. El autor plantea que, generalmente, el profesor ejerce una gran influencia, y esta elección en ocasiones obedece a sus intereses particulares y no a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Por último otra tendencia, fundamentada en posturas de autores provenientes fundamentalmente del ámbito de la Psicología y la Sociología, cuestiona profundamente el empleo de las prácticas deportivas en la escuela como elemento educativo. En este sentido Monjas (2004:215), afirma que la utilización del deporte a nivel escolar se ha venido sustentando tradicionalmente en creencias muy cuestionables, y que en muchos casos se asume la relación entre la práctica del deporte y la adquisición de valores como una relación de causa-efecto sin mostrar las evidencias suficientes.

El autor toma algunas de las premisas que plantean los defensores del carácter educativo del deporte, y apoyándose en autores como Devís (1995), Bredeneier (1994), Coakley (1988), Cortes (1996) y Martínez (1994) cuestiona las virtudes educativas que se promulgan. En este sentido el autor, tomando como ejemplo el caso de Maradona y Carlos Monzón, afirma que no es del todo cierto que la competición produzca excelencia; por el contrario, en estos deportistas y en muchos otros se encuentran claras evidencias de un empobrecimiento personal.

Conclusiones

Puede afirmarse que la tendencia de origen anglosajón define claramente las relaciones que deben existir entre Deporte y Educación en el contexto de

la escuela. Esta relación debe fundamentarse en la formación de los niños y jóvenes desde el deporte, y en competencias y habilidades que pueden ser trasferidas a otros campos de desempeño del sujeto; en este sentido, estos postulados dan origen a diversas propuestas que se centran en hablar de "un deporte escolar que forme competencias para la vida".

Por su parte los autores más representativos de la tendencia hispanoamericana, coinciden en la necesidad de otorgar un carácter educativo al deporte escolar, para que éste se aleje del modelo del deporte de rendimiento y se acerque a los fines de la escuela.

Es posible determinar, que aunque los diferentes autores que se ocupan de estudiar el deporte en la escuela muestran unos acuerdos mínimos sobre los fines y propósitos de este deporte en escuela, sí se encuentran divergencias grandes sobre el espacio de desarrollo que la escuela debe asignar al deporte. Y definitivamente el desarrollo de diferentes paradigmas en la Educación Física desde el siglo XIX hasta la actualidad condiciona la mirada que la escuela como institución hace del deporte.

Finalmente, en palabras de Siedentop podríamos afirmar que tanto los defensores como los opositores del deporte como elemento educativo tienen en ocasiones "más calor que luz", a la hora de plantear argumentos sólidos que reivindiquen o desestimen la función educativa del deporte en la escuela.

REFERENCIAS

Aisenstein, A. (1998). Deporte y escuela: ¿separados al nacer? / School and sport: separated at birth? *Lecturas: Educación Física y Deportes, 3*(11).

Álamo, J. A., F. Pintor P. (2002). Función social del deporte escolar. El entrenador del deporte escolar. [Electronic Version]. *Efdeportes*, año 8 n. 45.

Barba, J. y. P., M. (2003). *La iniciación deportiva y su aplicación en el contexto escolar.* Paper presented at the Conference Name|. Retrieved Access Date|. from URL|.

Blázquez, D. (1995). *La Iniciación Deportiva y el Deporte Escolar* (Cuarta 4ª ed.). Barcelona - España: INDE.

Blázquez, D. (1999). *La Iniciación Deportiva y el Deporte Escolar* (Cuarta ed.). Barcelona - España: INDE.

Calzada, A. (2004). Deporte y educación. *Revista de Educación, Ministerio de Educación y Ciencia de España. Número 335.*

Calzada, A. (2004). Deporte y educación. *Revista de Educación, Ministerio de Educación y Ciencia de España. 335.*

Castejón, F. (2004). Una aproximación a la utilización del deporte en la educación. *Revista digital EF Deportes, Año 10 - N° 73*

Danish, J. F., T. Wallace, I. (2005). Sport-Based Life Skills. Programming in the Schools. *Journal of Applied School Psychology 2*, 41-62.

Díaz, A. (2007). La Educación Física y el deporte escolar en la comunidad de Murcia. *Retos nuevas tendencias en Educación Física deporte y Recreación, 11,* 27-32.

Fraile, A. (2004). *El deporte escolar en el siglo XXI, análisis y debate desde una perspectiva europea.* Valladolid: Editorial Grao.

Fraile, A. (2006). *Los modelos de entrenadores y educadores en el escenario del deporte escolar. Lúdica pedagógica, 2*, 108-115.

Fraile, A. (2006). Los modelos de entrenadores y educadores en el escenario del deporte escolar. *Lúdica pedagógica, 2*, 108-115.

Grant, B. (1992). Integrating Sport Into the Physical Education Curriculum in New Zealand Secondary Schools. *QUEST 44*, 304-316.

Hernández, R. (1998). El deporte Escolar *Puertas a la lectura, n. 4*, 48-50.

Koch, K. (1981). *Hacia una ciencia del deporte.* Argentina: Kapelusz.

Le Boulch, J. (1991). *El deporte educativo*. Barcelona: Paidós.

Llorente, B. (2002). *La coeducación en el deporte en edad escolar.* Bilbao.

López, A. (2005). El deporte escolar en Cuba. *Revista Tándem. n. 19.*

López, V., Prada R. (1998). La enseñanza del deporte escolar, hacia un deporte más educativo. *Puerta a la lectura. Facultad de ciencias de la Educación. Universidad de Girona., n. 4,* 51-54.

López, V., Prada R. (1998). La enseñanza del deporte escolar, hacia un deporte más educativo. *Puerta a la lectura. Facultad de ciencias de la Educación. Universidad de Girona, 4*, 51-54.

Mandado, A. D. P. D. Y. E., RENDIMIENTO, P. P. H. C. E., DEPORTISTAS, Y. E. D. I. D. L. J., (*), A. M. Y. P. D., & RESUMEN. (2004). Pautas para hacer compatible el rendimiento y el desarrollo integral de los jóvenes deportistas. *Revista de Educación, Ministerio de Educación y Ciencia de España., 335*, 35-44.

MEC (1992). *Educación Física Orientaciones Didácticas. Primaria*. Madrid: Servicio de publicaciones del MEC.

Nuviala A, y. C. J. (2005). Calidad percibida del servicio deportivo en edad escolar desde

la perspectiva de los padres. El caso de la provincia de Huelva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, vol. 5 (17)*, pp. 1-12.

Petrus, A. (1998). El deporte escolar hoy. Valores y conflictos. *Aula de Innovación educativa, 68*.

Pila, A. (1978). *Metodología de la educación físico deportiva*. Madrid: Editorial Pla Teleña.

Schnaidler, E. (2005). La presencia de la lógica deportiva en la actividad física escolar. . *Revista digital EF Deportes, año 10 n. 82*.

Siedentop, D. (2007). Junior Sport and the Evolution of Sport Cultures*. Journal of Physical Education New Zealand, 40* (2), 19-23.

Vázquez, B. (2000). *Bases educativas de la actividad física y el deporte*. Madrid: Editorial Síntesis.

Viciana, J. Z., M. (2004). El papel educativo y la responsabilidad de los entrenadores deportivos. *Revista de Educación, Ministerio de Educación y Ciencia de España, 335*, 163-187.

Educación Física Escolar: el reto de acomodar la singularidad en la globalidad

Alfonso García Monge*
Nicolás Julio Bores Calle**
Lucio Martínez Álvarez***

1. Presentación

Como grupo, estamos interesados en explorar y ampliar las posibilidades de la Educación Física escolar como una forma específica de cultura física y de intervención pedagógica. Esto se traduce en que consideramos que la EF se nutre de cultura física extraescolar (y en cierto sentido está abocada a preparar para ella), pero no se limita tan sólo a seleccionarla y reproducirla, sino que tiene un "plan propio". También se traduce en que comparte con otras áreas escolares un proyecto educativo para los estudiantes, pero lo hace desde su especificidad y buscando tanto "teñirse" de ese proyecto como difundir los principios, preocupaciones y medios más próximos a lo corpóreo-motriz que tienen también interés en momentos escolares "no-EF".

Son esos dos los grandes ámbitos que guían muchas de nuestras investigaciones, publicaciones y docencia. Al situarnos en esta intersección no queremos renunciar ni al carácter corporal y motriz que diferencia a la Educación Física de otras áreas escolares, ni al carácter primordialmente educativo y pedagógico que puede diferenciar a la Educación Física de otras experiencias corporales y motrices formales o informales. Lo anterior

---

* Licenciado en Educación Física. Doctor por la Universidad de Valladolid. Profesor titular de la misma.
agmonge@mpc.uva.es
** Licenciado en Educación Física. Doctor por la Universidad de Valladolid. Profesor titular de la misma.
nbores@mpc.uva.es
*** Licenciado en Educación Física. Licenciado en Ciencias de la Educación. Profesor titular de Escuela Universitaria, Universidad de Valladolid.
lucio@mpc.uva.es

deriva de un conjunto de principios que hemos esbozado en otros escritos (ver, p.e.: Bores Calle, 2005; Martínez Álvarez et al., 2009) e implica unas preocupaciones que caracterizan nuestra manera de entender, investigar y plantear la Educación Física escolar en sus diferentes niveles de intervención.

Todo lo anterior nos lleva a dos grandes líneas de investigación interrelacionadas: por un lado, comprender lo que sucede en las lecciones de Educación Física (en resumidas cuentas, "qué provoca qué en quién", lo que incluye desde las características personales, las interacciones, los procesos de enseñanza-aprendizaje, los equipamientos, las programaciones...); por otro lado, qué es necesario saber y hacer para definir, implementar y reorientar esas situaciones que, por simplificar, hemos denominado "lecciones" (esto incluye toda la formación del profesorado y los procesos de investigación sobre la práctica). Una tercera línea nos lleva a pensar el sentido del área de Educación Física y sus relaciones con la cultura, la persona y la sociedad. Las tres deben tener la mayor de las coordinaciones posibles pues su interrelación es notable y a veces, sin darnos cuenta incidimos en una sin reparar en las repercusiones sobre las otras.

El caso es que dentro de este objeto de estudio, hay algunas preocupaciones que cobran más relevancia que otras. Partimos del convencimiento de que la naturaleza humana, y por lo tanto la intervención pedagógica, no pueden hacerse de espaldas a la dimensión corpórea. Pero también tenemos la convicción de que aún nos queda mucho para entender cuáles son los procesos de enseñanza-aprendizaje más significativos personalmente, más eficientes técnicamente, más relevantes socio-culturalmente y más justos éticamente.

En este artículo nos centraremos en una de las preocupaciones que caracteriza nuestra mirada a la Educación Física escolar: el objetivo irrenunciable de que ha de servir para todas las personas. Lógicamente, esta afirmación está llena de peligros y de retos. No somos ingenuos como para no ver la dificultad de la empresa ni para no saber que siempre quedarán aristas. Pero tampoco tenemos un grado de cinismo tal que nos lleve a afirmar que no poder alcanzar un ideal sea suficiente como para no intentarlo (y, tal vez, conseguir avanzar respecto al punto de partida).

La educación es un ámbito caracterizado por las tensiones (ver Meirieu, 2004). Una de las que en este caso aparecen es la dificultad de ubicarnos entre la necesidad de ofrecer un proyecto común permitiendo (y quizá otros

gerundios: celebrando, incluyendo, enriqueciendo…) la individualidad. Vaca Escribano (2002) señala que una práctica de calidad debe atender a tres equibrios principales. El primero, la tendencia docente y la tendencia discente. Se tendrían que compaginar los deseos, intenciones e intereses con los que el docente plantea las lecciones con aquellos con los que los estudiantes acuden al aula para poder negociar un proyecto compartido. El segundo, el de la estructura de las relaciones y la estructura de la materia. Este equilibrio trata de atender las demandas del contenido que se está tratando de aprender con las relaciones sociales en las que se establece el aprendizaje. El tercer equilibrio, el del proyecto personal y el proyecto de grupo. Este equilibrio busca ubicar el aprendizaje de cada estudiante dentro del progreso general de un grupo.

Este artículo se centra en explorar este tercer equilibrio. Pensamos que la escolaridad no es sólo un proceso de reunir personas de diferentes procedencias, sino también el viaje conjunto que son capaces de desarrollar. Poder desarrollar las propias capacidades formando, a la vez, parte de un grupo consideramos que es una de las potencialidades que la escuela nos ofrece, por más que también sepamos que es una posibilidad que en muchos casos no se aprovecha sino que vence uno de los dos extremos: desde el “sálvese quien pueda” hasta la escuela-fábrica en la que se busca ajustar a todos los estudiantes a un molde en el que solo unos pocos caben.

En las páginas siguientes trataremos de mostrar escenas de práctica escolar tomadas de nuestra participación en procesos de investigación-acción en lecciones de Educación Física impartidas en diferentes niveles escolares. A partir de estas escenas reflexionaremos sobre algunos aspectos que nos pueden ayudar a identificar el potencial y las formas de actuar en la práctica educativa con el fin de acomodar la singularidad a la globalidad.

Una Educación Física para todos

Evitar participaciones ficticias. Fomentar la significatividad de cada acción

> Tengo por costumbre dejar la última clase de cada trimestre de actividad libre. Abro la sala del material y ellos se organizan respecto al qué y al cómo van a hacer. […]. Como profesor me dedico a observar qué tipo de actividades han elegido, el comportamiento y el modo de participar en ellas.

Hoy he seguido especialmente la participación de una alumna que protesta bastante por mi modo de enfocar la clase. Ha elegido voluntariamente jugar a *voley-ball.* Hemos puesto la red y han organizado un partido después de un buen rato en el que tres o cuatro alumnos varones han estado pasándose el balón entre ellos, mientras otros (especialmente las chicas) hablaban en corrillos. Nadie ha calentado de "modo oficial", pero aplican rígidamente el reglamento oficial del juego. Uno de los chicos, que juega más o menos bien, se encarga de que no valga cualquier cosa. La observada ha tocado exactamente tres balones en juego y los ha fallado; ha intentado tres o cuatro veces sacar y como no lo conseguía se saltaba su turno; y ha ido a buscar el balón que otros han echado fuera un par de veces. En los primeros 15 minutos ha estado atenta (los dedos entrelazados y con postura de semiflexión), pero su participación quedaba truncada porque o bien el balón iba lejos de donde ella estaba o algún compañero más hábil y rápido le quitaba el balón antes de que ella pudiera intervenir. Poco a poco ha ido relajándose y su actitud era de dejadez y de charla con las compañeras o las contrarias.
Al revisar el cuaderno del alumno, me ha sorprendido lo escrito por esta alumna: *"Es la mejor clase que hemos tenido este año. Me lo he pasado bien y he hecho mucho ejercicio".* **(Diario del profesor)**

Pedimos a los alumnos de 3º A [Secundaria Obligatoria] que caminen por una zona delimitada de la sala ocupando bien todos los espacios y cambiando mucho de dirección. Se trata de que se encuentren de frente con la mayor parte de compañeros (no es fácil, pues están acostumbrados a la disposición en círculo y correr alrededor de la sala y del entrenador/profesor, que es una aceptable opción para el control pero nula para la comunicación interpersonal).

Han traído preparados de casa dos saludos (uno formal y otro informal). Se trata de una tarea previa elaborada personalmente a partir de una ficha orientativa, que sirve para iniciar la sesión. En su caminar, deben saludar a todos los que se encuentren, sin contacto, utilizando cualquiera de estos dos saludos de modo aleatorio e ir pensando sobre lo que ocurre. Durante la sesión todo parece normal y animado, pero al ver la grabación (buscando información acerca de la gestualidad, la actitud corporal y otros temas propios de la unidad didáctica que estamos desarrollando) nos damos cuenta de la actuación de un alumno. Va saludando con dinamismo y aparente jovialidad, pero lo hace sin interlocutor, es todo ficticio. Lo hace para aparentar normalidad y estar involucrado en clase, pero realmente no se atreve a saludar y a interaccionar con nadie. **(Análisis de la práctica)**

Las situaciones descritas son ejemplos de la multitud de formas posibles que puede adoptar la indiferencia en el contexto escolar. Al verlas como un resultado "natural" de los procesos de socialización, es más difícil que tomemos conciencia de ellas, pero no por ello son menos dañinas, pues tienen una influencia efectiva vía currículum oculto (Devís Devís, Fuentes

Miguel, y Sparkes, 2005; Kirk, 1990). Son un mal propio de la escuela en general y cuando lo analizamos desde el área de Educación Física solemos recurrir al tópico de que *"nuestra materia promueve participaciones más activas y auténticas entre los escolares por la propia idiosincrasia de la misma"*. Aunque, en realidad, sólo estamos en condiciones de afirmar que es potencialmente idónea, por la original solicitud que se hace al alumnado, pero queda un largo camino para convertir la potencialidad en hechos tangibles tal y como nos muestran los ejemplos propuestos.

Si no fuera por la gravedad y generalización de la situación narrada en la primera escena, podríamos contarla como una anécdota graciosa propia de nuestra profesión. Pero, como hemos comprobado reiteradamente, existe una auténtica convicción por parte de muchos de los participantes en actividades deportivas escolares de que, independientemente de su actuación concreta, la mera presencia en la actividad conlleva beneficios en su socialización y la salud. Precisamente de aquí dimana la gravedad de la situación que queremos resaltar: la escuela ayuda a trasmitir y a naturalizar como bueno el "rol de comparsa". La propuesta de actividades deportivas suele suponer para los estudiantes tareas familiares donde cada cual, hábil o menos hábil, se amolda a las expectativas y roles asumidos. Puede ser una situación cómoda para docentes y estudiantes, que tienen un marco conocido para desarrollar su actuación. El problema es que en la escuela, la realización de la tarea no debe constituirse en el único objetivo a alcanzar,

> Porque si el éxito de la tarea fuera el primer objetivo de la Escuela, no habría razón alguna para que fuera anormal el copiar del vecino o hacer los deberes del otro. Porque las tareas, absolutamente necesarias para movilizar a los alumnos, fijar su atención, estructurar su trabajo, constituyen "productos" efímeros respecto a los aprendizajes menos inmediatos visibles, pero infinitamente más duraderos. […] Así, la distinción "tarea/objetivo" se constituye en una de las especificidades esenciales —y, desgraciadamente, detectada en muy pocas veces— de la Escuela. (Meirieu, 2004: 242)

No se trata de una crítica desde el conductismo, reconocemos la complejidad de la escuela y las dificultades para conjugar los verbos enseñar y aprender, pero tendemos a defender la superación del relativo pesimismo que encierran las palabras de Jackson (Jackson, 1992: 192):

> El problema estriba, así parece, en la distinción entre la preocupación **primaria** del profesor y la **última**; en los pensamientos y prácticas que dominan sus accio-

> nes inmediatas con los estudiantes, en contraste con sus esperanzas y expectativas sobre el rendimiento a largo plazo de los individuos en el seno de su clase. Los profesores, en especial lo de los primeros cursos, parecen orientarse más hacia la actividad que al aprendizaje. Es decir, generalmente deciden efectuar una serie de actividades que creen que producirán un resultado satisfactorio y luego concentran sus energías en la consecución y el mantenimiento de la participación del alumno en las mismas. Desde luego, el aprendizaje es importante, pero cuando el profesor interactúa realmente con sus alumnos, se encuentra en el límite de su atención más que en el centro de su visión.

Hemos ido descubriendo que muchas de las actitudes reaccionarias que tienen los alumnos y alumnas ante los contenidos nuevos tienen que ver con las inseguridades que les crean. Si bien, como señala Meirieu (2004), las imprecisiones en las expectativas y en las instrucciones siempre penalizan a los más frágiles, a nadie conviene la pérdida de la seguridad garantizada en lo conocido; ni siquiera a los profesores.

Precisamente, el segundo caso que mostramos atiende a una de esas inseguridades provocadas por la aparición de situaciones de trabajo diferentes a las habitualmente realizadas por los escolares de la narración. Como profesores tomamos muchas de las previsiones pedagógicas aconsejadas para provocar situaciones más tranquilizantes: anticipamos los aprendizajes que queríamos que hicieran, les pedimos que hicieran una tarea en casa para preparar el tema, les dimos una ficha para hacerlo, nos aseguramos de que salieran a la sala con saludos preparados y precisamos todo lo que pudimos la tarea que había que realizar y lo que pretendíamos con ella. Aún así, descubrimos que alumnos que en circunstancias más habituales hubieran sabido "fingir una actuación adecuada" se vieron en la obligación de improvisar y, hasta cierto punto, con éxito.

Nuestra obligación como profesores es proponer situaciones de enseñanza y aprendizaje que no provoquen la necesidad de fingir que se hace, puesto que lo importante es que el alumno sea capaz de hacerse con el contenido, y no simplemente que participe adecuadamente en la tarea.

No todos tienen que aprender lo mismo. Todos pueden aprender algo

> Están jugando al juego de "pelota cazadora": se juega con un balón que cualquiera puede tomar. El que tiene el balón puede optar entre dar a los demás

> jugadores, que se sentarían, o puede salvar a los que ya están sentados. Alberto es muy hábil y no tiene piedad con nadie, siempre tira a dar y todos sus tiros son efectivos y dan a alguien. Alicia siempre salva; salva siempre a Sergio y con los demás se lo piensa. María solo se preocupa de que no le den y huye del balón aunque este ande suelto por la sala, no quiere tener la responsabilidad de tener el balón y cuando lo tiene lo lanza al aire sin ningún sentido y sin mirar. José… **(Narrado de la sesión de 5º de Primaria. 16/01/2009)**

Como ya hemos señalado en otras ocasiones (García Monge y Rodríguez Navarro, 2007), se puede decir que dentro de un juego hay tantos juegos como jugadores. Según hemos recalcado en el apartado anterior, el dinamismo propio de las lecciones de Educación Física puede enmascarar lo que sucede a niñas y niños concretos.

Podríamos considerar una buena tarea aquella que permite aprender a cada alumno en función de sus intereses y de sus posibilidades de partida. Esto incluye también momentos en los que disfruten con lo que ya saben hacer y se den cuenta, al hacerlo, de sus progresos, de sus nuevas capacidades, del desarrollo que están experimentando[1].

Que una tarea tenga las características descritas no siempre depende del enunciado inicial de la propia tarea, sino del uso que el profesor haga de ella y los matices que vaya introduciendo durante el desarrollo de la misma.

Por ejemplo, en el caso descrito el profesor hace un enunciado de partida que no varía mucho de lo que haría cualquier manual que proponga este juego de relaciones paradójicas (Guillemard y al, 1984). Las principales diferencias las marcan las intenciones de partida con las que el profesor ha propuesto este juego. Puede ser una propuesta lúdico-recreativa en la que se busca que los alumnos pasen un rato agradable haciendo lo que ya saben con una actividad entretenida; puede ser una especie de sociograma para valorar las relaciones de la clase; o, como es el caso que presentamos, puede ser una propuesta inicial de juego en la que el profesor quiere saber qué sabe o tiende a hacer cada alumno con la intención de iniciar una serie de tareas que permitan diversificar las respuestas de los alumnos.

---

1 Se puede consultar al respecto lo que Marcelino Vaca (2002: 114) denomina "las lecciones del recuerdo".

Entre quienes observamos esta sesión hicimos una especie de juego: "¿Quién de todos esos alumnos nos gustaría que fuera nuestro hijo?". Nadie quería la prepotencia, la necesidad de demostración de poder y la falta de compasión de Alberto; tampoco queríamos la falta de independencia, seguridad, adaptación y variabilidad de Alicia; Ninguno...Todos queríamos a alguien que pudiera y supiera tomar diferentes opciones en cada situación, que fuera capaz de hacer cosas diferentes, con el respeto y el apoyo de los demás para tomar sus propias decisiones y que tuviera claro que cada acción y decisión suya va conduciendo y transformando el juego por derroteros diferentes y variados.

En todo caso, la observación de lecciones nos confirma una y otra vez que la pretendida homogeneidad de los grupos sólo existe en el deseo de algunos profesores y gestores de la educación. La realidad, a poco que intentemos comprenderla, es tozuda en mostrarnos cómo la heterogeneidad es una constante, y una constante positiva en nuestra forma de entender la educación.

Vemos más potencialidad educativa en la diversidad que en la similitud. Sobre todo, vemos posibilidades para mostrar que se puede ser y actuar de diferentes maneras en las mismas situaciones sin, necesariamente, estar completamente acertado o equivocado.

Los alumnos deben comprender que pasar por los diferentes roles significa mejorar las oportunidades para participar de diferentes modos: si siempre salvo no aprendo a tirar, si sólo me escondo y no soy tocado no aprendo a rebajar la emoción que produce el símbolo de ser inmovilizado, si siempre tiro no aprendo a esquivar, si sólo busco inmovilizar a otros no aprendo a ser compasivo, si nunca salvo no siento la satisfacción de ayudar a otro... Son aprendizajes a diferentes niveles (motrices, emocionales, cognitivos, morales...) que el trabajo a partir de este juego podría movilizar.

Podemos preguntarnos cómo dar cabida a todo esto en las lecciones de Educación Física. Proponemos, por ejemplo, partir de una tabla en la pizarra con todas las acciones posibles y proponerles el reto de que participen en el juego tratando de buscar situaciones "ideales" o "razonadas" para hacer cada una de esas acciones. No es lo mismo pensar *"salvo a Lucía porque es mi amiga"* que *"salvo a Lucía porque lleva mucho tiempo sentada"* que *"salvo a Lucía porque está cerca de Alberto y podemos pillarle"* que *"salvo a Lucía porque es la más lejana (para que no me dé) y ya sólo quedamos dos y se acabaría el juego"*, que... Después de una Unidad Didáctica de trabajo dedicada a estas situaciones los alumnos deberían ser capaces de participar de un modo más racional y lógico diversificando sus actuaciones. Alberto seguiría siendo un

gran tirador, pero entendería que para el correcto desarrollo del juego no es bueno siempre tirar a dar; Alicia seguiría tendiendo a salvar, pero si viera a alguien cerca y, no hubiera muchos "conejos", se arriesgaría a tirar a dar y no se sentiría mal por no salvar, etc.

En definitiva, las tareas deben permitir que cada alumno aprenda cosas que no sabía y refuerce las que ya sabía. El profesor propone las tareas y las ayudas necesarias para que los alumnos crezcan durante su desarrollo en función de sus intereses y posibilidades, alejándose de fines homogeneizantes y posibilitando la oportunidad de educar en y para la diversidad.

Son múltiples los propósitos de estas iniciativas docentes. En el juego cada niño o niña mostrará sus peculiaridades, su desarrollo madurativo o su situación ante los demás. En ocasiones, algunos escolares pueden verse "estancados" en bucles de respuestas repetitivas que confirman o consolidan sus rasgos particulares, sus comportamientos inmaduros o su rol en el grupo. Uno de nuestros propósitos es intentar sacarles de esos bucles para mostrarles otras lógicas de acción, otras formas de interacción, otras posibles respuestas a los problemas. Ello resulta complejo porque la lógica del juego introduce al alumnado en diferentes dinámicas simbólicas (miedo a ser capturado, satisfacción de verse causante de efecto en los demás, angustia ante el enfrentamiento...) que originan lógicas personales (García Monge y Rodríguez Navarro, 2007) de las que a algunos niños y niñas les resulta difícil salir. El siguiente pasaje de la práctica nos puede ayudar a entender esta idea:

> El profesor ha propuesto hoy el juego del "cementerio"[2] a los de 5º de Primaria porque el de "vidas"[3] ya es un "juego bueno"[4] para los alumnos de esta clase.

---

2 El "Cementerio" es un juego de cancha dividida y de tirar a dar con un balón a los del equipo contrario. En esta modalidad juegan dos equipos distribuidos en cuatro zonas rectangulares consecutivas. Al comienzo del juego todos los del equipo ocupan una de las zonas centrales salvo uno que ocupará una de las zonas de los extremos (la que se encuentra tras la zona central que ocupe el equipo contrario). Los jugadores que son tocados por el balón lanzado por el equipo contrario van al "cementerio". Los jugadores del "cementerio" pueden "salvarse" y volver a la zona central si logran dar en un lanzamiento a alguien del equipo contrario. En el caso de la narración, el docente iba pactando las diferentes normas que regulaban este juego.

3 Al igual que "el cementerio", el juego de "vidas" es un juego de cancha dividida de tirar a dar con un balón. El grupo del que se habla había pactado las normas de varias versiones de este juego y, tras probarlas, habían llegado a la variante que reunía las mejores condiciones para el grupo (participación, reto ajustado para todas las personas del grupo, duración adecuada, seguridad…).

4 El concepto de "juego bueno" surge de los trabajos desarrollados por nuestro grupo de investi-

> Entre las normas que han ido pactando se halla la de que el que está en el "cementerio" se salva si da a alguien del otro equipo.
>
> Luis y Alex tienen un "pique" personal en el juego. Ambos son buenos y prácticamente están acaparando todas las intervenciones. Alex ha tocado a Luis y le ha enviado al "cementerio". Cuando Luis va al cementerio está tan angustiado y obsesionado con dar a Alex que, además de lanzarle sólo a él con mucha saña y despreciando oportunidades buenas de salvarse con "presas" más fáciles, no es consciente de que se ha salvado cuando le da al cuarto tiro. Se le olvida salvarse y sigue en el "cementerio". Le tienen que recordar los demás que se ha salvado. Para él, está claro, lo importante era vengar la afrenta de Alex y no salvarse. **(Narrado de la sesión de 5º de Primaria. 03/10/2008)**

Para el niño que hemos denominado Luis, la rivalidad y la salvaguarda de su reputación van apoderándose de la lógica de su juego. No son comportamientos aislados, pues ya hemos podido constatar respuestas parecidas de este niño en otras situaciones escolares. En todo caso, se producen con más celeridad cuando participa en juegos en los que se ve expuesto a la valoración de otros y también, en ellos, estos comportamientos obsesivos adquieren su mayor aspereza. En ese sentido, decimos que la lógica del juego despierta y refuerza los rasgos que caracterizan la lógica del jugador. Es como si cada juego fuera una probeta llena de catalizadores que facilitaran ciertas reacciones. Este hecho es bien conocido por docentes y pedagogos, y ante él las respuestas tradicionales han ido desde suprimir aquellos juegos considerados problemáticos (probetas con catalizadores de la competitividad, la agresividad, etc.) a modificar los juegos en una auténtica "arquitectura lúdica" para que estos obedecieran a las intenciones docentes. En nuestro caso pensamos que el problema de Luis, por ejemplo, seguirá latente, juegue a lo que juegue, y es bueno que salga a la luz para poder ser abordado por el educador y para que el propio niño pueda tomar conciencia de él. En situaciones como las del ejemplo la reflexión en grupo del suceso puede ayudar a que cada niño sepa relativizar lo ocurrido para ajustar mejor los comportamientos a cada acontecimiento.

---

gación, algunos de los cuales quedan plasmados en la tesis doctoral de García Monge (2005: 292) y viene a definirse como:

> "Aquel que se adapta a las características de un grupo, a sus intereses y necesidades, así como a los intereses del docente, en el que se da un equilibrio en las relaciones, todos tienen oportunidad de participar y progresar, se desarrolla sin conflictos ni riesgos de lesiones, en los espacios adecuados y en el que los jugadores participan en el pacto de sus normas para que éste sea más interesante y adecuado al grupo que lo practicará".

Es decir, un juego en el que domina una lógica educativa.

Sabiendo que en los juegos se pueden reforzar ciertas tendencias (a algunos hacia el egocentrismo, a otros hacia la necesidad de demostración de competencia, a otros hacia la necesidad de aprobación, a otros hacia la necesidad de no ser reprobados,...), la pregunta que nos podríamos formular los docentes sería: ¿qué oportunidades damos a los niños y niñas de mostrar otros comportamientos? o ¿qué oportunidades les damos para que ellos y ellas vean otras versiones o imágenes de sí mismos/as? Es decir, qué les decimos o hacemos para que en un juego puedan tomar conciencia de sus limitaciones y conocer cómo llegar a nuevas respuestas. En los siguientes apartados intentaremos mostrar algunas pinceladas sobre nuestros intentos de solución de estas preguntas.

Como toda situación escolar, la escena expuesta es rica en matices. De todos ellos no nos gustaría dejar sin comentar, dado el tema de este trabajo, el de la influencia de la acción individual en la colectiva. Puede que el lector haya imaginado las consecuencias del comportamiento de Luis en el resto del grupo, cual piedra lanzada a un estanque, toda acción individual se expande en repercusiones sobre otras personas. Cuando un niño muestra una implicación furiosa[5], el resto de jugadores puede verse intimidado, y, según sea su nivel de seguridad personal o su rol en el grupo, puede tender a apartarse o inhibirse de la acción principal de juego[6]. Poniéndolo en términos de lógicas personales en el juego, tendríamos que, una lógica personal agresiva lleva a los demás a una lógica inhibitoria; y de forma más genérica se podría decir que, cada lógica personal provoca otras lógicas personales, de manera que cada situación de juego, incluso con el mismo grupo, estará teñida en cada momento por los condicionantes de cada participante. Esta especificidad no pone las cosas fáciles a los docentes dado que les exige una sensibilidad para analizar lo que ocurre en cada situación, sin dar por supuesto nada, sin quedarse en clichés o experiencias previas.

5 Se podría decir “demasiado seria”. Aunque para los jugadores aquello que acontece en el juego es algo serio, se pueden detectar “tonos” diferentes en la forma de estar en el juego. Cuando un niño está excesivamente crispado, lleno de rabia, traspasa un límite que es detectado rápidamente por los demás (mirada, tono de voz, hipertonicidad, agresividad en los gestos…).

6 Tal y como hemos descrito en otras ocasiones (García Monge y Martínez Álvarez, 2004), un caso de constante vivencia de intimidación es el que pueden vivir algunas niñas frente a los niños, especialmente en los juegos con balón.

Por otra parte, la acción de Luis nos permite hablar de aquellas situaciones en las que el enfrentamiento personal en los juegos colectivos deja al resto sin participar. En este caso, la falta de participación del grupo viene determinada por la obcecación de este niño, pero no resulta difícil ver en otras situaciones de juego cómo el ritmo de éste o las oportunidades de intervención quedan marcadas por un grupo reducido de líderes[7]. Esta "tiranía" de estos grupos de poder se ve subrayada por juegos en los que la intervención en el mismo queda marcada por un objeto único. Es el caso de todos los juegos colectivos con balón que, por otra parte, suelen estar asociados a la cultura lúdica masculina (juegos en los que los chicos pueden generar sensaciones de pertenencia y competencia y expectativas negativas sobre las niñas). En estos juegos en los que la acción principal queda marcada por los protagonistas de pases y recepciones los docentes tendemos a realizar una "arquitectura lúdica" para condicionar la participación y permitir que todos intervengan, obligando, por ejemplo, a que el balón deba pasar por todos los componentes del equipo para que el tanto sea válido. Sin embargo, este tipo de cambios en las normas produce cambios en la lógica del juego y, a su vez, son reinterpretados por la lógica de los participantes. La lógica de esta variante en la que el balón debe pasar por todos invita a defender sólo a uno (normalmente a aquel con más problemas de habilidad), con lo cual, aquellas personas más inseguras pueden ver agravada su situación. En cuanto a la lógica personal del grupo de líderes del equipo que posee el balón, se puede observar que tenderán a colocar a las personas minusvaloradas a realizar el saque o bien les realizarán pases rápidos y cercanos en la zona del campo cercana a la meta propia. En cualquier caso, el problema de la participación y la discriminación permanecen sin resolver. Tal y como sugeríamos más arriba, para el caso de la agresividad de Luis somos más partidarios de hacerles tomar conciencia de estos desequilibrios en el juego y que sean ellos mismos los que tiendan a autoregular su participación.

Derecho a la singularidad. Posibilidad de conocerse sin compararse

> El grupo de 6º de Primaria está sentado alrededor de la pizarra. En ella hay un cuadro de doble entrada con la tarea a evaluar y el nombre de cada alumno. El profesor los va nombrando y ellos dicen cuántos intentos han necesitado para conseguir hacerlo correctamente. Nadie duda de la palabra de nadie, parece que

7 Suelen coincidir con las que en otros trabajos hemos denominado "minorías ruidosas" (Bores Calle, 2001): grupos de poder, generalmente de chicos, que presionan al resto para imponer sus criterios, normas, ritmos o maneras.

no están preocupados por haberlo hecho mejor o peor que los demás. **(Narrado de la sesión de 6° de Primaria. 14/11/2008)**

Es curioso que a los observadores de la situación narrada nos llame la atención la naturalidad con la que los alumnos de esta clase hacen, individualmente o por parejas, una serie de pruebas que el profesor les ha pedido que se midan y apunten en su cuaderno para posteriormente ser pasadas a la pizarra por el profesor.

En principio, hay muchas razones por las que podríamos sorprendernos al observar la situación descrita: el hecho de que se haga una actividad de evaluarse acerca de habilidades específicas; el hecho de que se expongan los datos públicamente en unos tiempos en los que no está demasiado bien visto exponer públicamente cosas de los demás en los contextos educativos; pero nos sorprende, sin embargo, que se haga con la naturalidad con que se hizo.

Pensamos que esto sólo es el fruto de un trabajo serio y comprometido del docente que ha logrado un "espacio libre de amenazas" (Meirieu, 2004) en el que cada uno puede exponerse a los demás sin riesgo a ser juzgado y con muchas posibilidades de ser ayudado a conocerse y entenderse.

Excedería el espacio del que disponemos explicar todos los detalles que pueden contribuir a crear ese "espacio libre de amenazas". Intentaremos únicamente dar algunas pinceladas que respondan a unas preguntas que frecuentemente nos hacen cuando contamos situaciones similares a la narrada: ¿por qué los niños no engañan y maquillan sus resultados? ¿no se sienten mal al exponer sus resultados en público? ¿dónde radica el interés de que apunten sus resultados de forma individual?

Algunas claves tienen que ver con la tendencia de los seres humanos, descrita por Paulo Freire, a querer ser más, querer mejorar y dominar aquello que consideramos interesante o que socialmente es valorado. Para que un escolar quiera ser riguroso tiene que sentir interés por lo que hace. Si el alumnado ve el sentido al proceso se implicará y esforzará en profundizar en las tareas que le permitan ir mejorando. Sin embargo, en muchas ocasiones, las tareas propuestas o bien son secuencias yuxtapuestas de actividades (sucesiones de juegos, por ejemplo) en las que el alumnado no puede encontrar otra lógica que la del pasatiempo; o se propone un único nivel de resolución al que todos deben llegar. Si el docente, más allá de lo que enseñe día a día, evalúa una única

tarea, el aprendiz intentará solucionar esa demanda restando importancia al resto del proceso de aprendizaje, buscando las estrategias que le permitan resolver con éxito esa tarea final (y en ocasiones la estrategia es el engaño). Por tanto, se puede engañar porque los aprendices han entendido que el profesorado sólo valora el resultado final, un resultado descontextualizado y sin significado para el escolar. ¿A quién no le gustaría saber hablar otro idioma?, sin embargo orientamos nuestros esfuerzos a aprender la regla o el truco que nos permita rellenar el hueco vacío en la frase que aparece en el examen de idioma extranjero (aunque ello nunca nos permita comunicarnos en ese idioma). Ningún patinador aprendiz se tiraría voluntariamente desde una rampa, lo normal es que vaya poco a poco tomando confianza con los desplazamientos básicos, luego aprendiendo a frenar, dominando los giros, tomando poco a poco velocidad... Es decir, le interesa aprender, no demostrar. El problema aparece cuando el grupo le presiona y le hace de menos, o, en general, cuando sólo se le valora tirarse por la rampa.

Deberíamos, por tanto, proponer múltiples retos para que cada uno pueda escoger aquél para el que se sienta más preparado, haciendo ver que cada reto es en sí un logro y no hay un único logro final (aunque todos sepan que el camino de las habilidades es largo y ello en sí puede constituir un estímulo). Este proceso de aprendizaje personalizado lleva aparejado un valor educativo interesante, un contenido asociado que tiene que ver con el conocimiento personal de las posibilidades y limitaciones de cada uno. Si los niños y niñas van registrando sus logros y dificultades (a través de fichas, cuadernos, pizarra, dibujos o vídeos) pueden ir tomando conciencia de quiénes fueron y quiénes son ahora. Esa idea de camino recorrido ayuda a situar el autoconcepto y a vislumbrar que el camino por recorrer también es accesible si se orienta el esfuerzo y se van dando pasos pequeños (superando sucesivos retos)

Con respecto al tema de la idoneidad de que se hagan públicos los resultados personales comentaremos que todas las personas, desde pequeñas, sabemos que somos diferentes. Cualquiera del grupo podría decirnos cuál de sus compañeros/as es la persona más rápida, la más coordinada o la que mejor resuelve los problemas matemáticos. La diferencia no se puede enmascarar, pero la escuela puede ayudar a naturalizarla y aceptarla, valorando los procesos personales y no haciendo clasificaciones o escalas diferenciadoras, porque ante ellas cualquiera podrá renunciar al compromiso de aprender para buscar de cualquier modo (engañando, si hace falta) un lugar en esa escala. Este es otro de esos contenidos educativos aparejado a los procesos de aprendizaje

en educación física: comprender la diversidad, aceptar otros ritmos y niveles y comprometerse con la mejora de la propia habilidad, ayudando, si fuera preciso, a otras personas en sus procesos personales.

En este proceso de construcción de "espacios libres de amenazas" los docentes debemos ser sensibles a lo que provoca cada situación o juego que propongamos. Traemos para ejemplificar esta idea una escena de la que hemos hablado en otros trabajos (García Monge y Martínez Álvarez, 2004: 37 y ss):

> Tercero de primaria, van a trabajar sobre el conocimiento y mejora de las habilidades implicadas en el juego del "pañuelo". Tras explicarles el tema de la sesión, el maestro les reparte en dos equipos para comenzar jugando todos juntos al "pañuelo". Marga se acerca a él para comentarle que le duele un poco el tobillo, el docente la coloca con el pañuelo diciendo los números. Juegan un rato todos juntos, no se elimina a nadie y el maestro se asegura de que salen todos y todas, les va dando información sobre lo que han hecho bien y en lo que han fallado: "Muy bien, quizás tendrías que haber frenado antes para no pasar la línea", "Bien, intenta, si vas a coger el pañuelo, dar la vuelta hacia tu campo más rápido".
>
> Después de este juego común les sienta en unos bancos junto a una de las paredes de la sala y les entrega una ficha con la que tendrán que trabajar posteriormente. En este folio aparece como título *"El pañuelo, ficha para observar lo que me sale bien o mal"* y recoge una serie de ítems divididos en dos bloques: *"en lo que fallo" y "lo que me sale bien"*. Estos ítems están referidos a cuestiones de desarrollo del juego:
>
> — Tardo en salir cuando dicen mi número
>   — porque miro a otra parte
>   — porque me coloco mal
>   — porque...
> — Cuando llego al pañuelo no freno y me paso de la línea
> — Cuando voy a por el pañuelo freno muy pronto y el otro llega antes
> — No hago bien los engaños
> ...
>
> Tras explicarles la ficha, comienzan a salir de uno en uno oponiéndose a Adrián. El profesor les indica que los observadores deben mirar en la ficha en lo que fallan y lo que les sale bien a los que van actuando. Cuando todos y todas han pasado por esta situación, el maestro les reparte por la sala en tríos para practicar e intentar mejorar aquello que no les sale. Cuando están distribuidos todos los grupos, Marga le comenta al maestro que parece que ya no le molesta tanto el tobillo. El docente le pide que caliente bien esa articulación y que se incorpore a

> algún grupo con su ficha. Pasados unos minutos, podemos ver a Marga jugando sin descanso en el trío donde está una de sus amigas.

La "escenografía" del juego del "pañuelo" es angustiosa. En cierta medida recuerda a un duelo: una intervención obligada por azar, expuesta a la mirada del resto de los participantes y de cuyo resultado se deriva una ganancia o pérdida para tu equipo. Esto conllevará los reproches o las alabanzas de tus compañeros y compañeras, es decir, será una oportunidad para autoafirmarse o para frustrarse. No es extraño, por tanto, que aquellas personas más inseguras intenten evadirse de esta situación. Esta inseguridad puede venir de la falta de refuerzos por los docentes (tutores y especialistas), o por el estatus concedido a cada género en un grupo que se traduce en una mayor presión de los chicos hacia la actuación de una chica (más reproches, burlas, intolerancia, atribución de aspectos como la fragilidad, la torpeza,... que funcionan como estereotipos que no se corresponden con el nivel de destreza real de los niños y niñas de primaria).

Para Marga, la forma más fácil de evitar esta situación de exposición es renunciando a pasar por ella y como señala Michael Howe (1999: 119):

> Desde fuera, dejar de intentarlo parece una manera poco económica y perjudicial de enfrentarse a los problemas de aprendizaje. Pero los niños y niñas que no conocen otro modo de evitar fracasos vergonzosos y de proteger su importante autoestima ven las cosas de forma distinta, y puede que estén dispuestos a pagar el precio[8].

Para el docente de Educación Física es interesante que su alumnado conozca y mejore las habilidades implicadas en un juego como el descrito (saber colocarse para salir, saber decidir rápido, fintar,...), pero sobre todo le debería preocupar que estos niños y niñas pasen por la experiencia de "poder hacer"

---

8 Señala Michael Howe el trabajo de Covington y Omelich (1981) sobre las consecuencias de un fracaso repetido:

> "En este estudio se descubrió que los participantes que habían fracasado de forma repetida en hacer bien las tareas (que los investigadores habían concebido de modo que el fracaso fuera inevitable) reducían la estimación de su propia capacidad, además de sentirse menos contentos, con menor confianza de tener éxito en el futuro y de tener más probabilidades de experimentar sentimientos de vergüenza. Su percepción del locus de control comenzó a cambiar. Para tratar de conservar su autoestima atribuían sus fallos, de forma creciente, a factores externos fuera de su control. Asimismo se volvían más inactivos y manifestaban señales de sentirse indefensos".

para que puedan sentir el placer de crecer, de mejorar y controlar su forma de hacer. Para ello, es indispensable crear ambientes y habilitar estrategias que permitan una práctica despenalizada, sin presiones, en la que se pueda repetir una y otra vez (condición indispensable para aprender) obteniendo datos sobre la propia actuación y evitando los reproches sobre la misma. Sólo desde la seguridad y el autoconocimiento podrá enfrentarse Marga, en este caso, a situaciones de mayor presión y exigencia. La estrategia de la ficha en la que registran la causa de sus aciertos o fracasos fomenta un lucus de control interno. Para M. Howe (1999: 113):

> Quien se da cuenta de que el triunfo o el fracaso final depende de sus propias acciones tiene muchas más probabilidades de resolver con eficacia los problemas de aprendizaje. Quien no es consciente de esto, o cree que los resultados y las recompensas dependen fundamentalmente de factores externos y del esfuerzo de otros, tiene muchas menos probabilidades de perseverar en una tarea de aprendizaje y tiende en menor medida a llevar a cabo conductas de aprendizaje eficaces.

Pensamos que Marga tiene que llegar a jugar al "pañuelo" en una situación de grupo, con tensión, porque así es como será cuando ellos jueguen fuera de clase, pero para ello habrá tenido que pasar por situaciones de éxito, de reconocimiento (refuerzos de sus compañeras y compañeros y del docente) y de práctica repetida que le ayude a desmitificar y a acostumbrarse a esa situación de enfrentamiento[9].

Epílogo

Podríamos reconocer pasos diferentes en el tránsito que un docente debe recorrer a la hora de acomodar la singularidad a la globalidad.

En primer lugar, y como paso previo, el profesor debe ser capaz de identificar individuos con peculiaridades, comportamientos y necesidades concretos en un grupo aparentemente homogéneo y en unas prácticas tradicionalmente

9 Siguiendo los trabajos de David McClelland sobre la "motivación para el logro" (cit. por M. Howe, 1999) es importante destacar que cuando los fracasos iniciales tienen consecuencias desagradables, como la humillación o la vergüenza, lo más probable es que el niño o la niña, en vez de buscar nuevos retos, evite las tareas en que haya posibilidades de fracasar; así mismo para que esta motivación para el logro sea una fuerza positiva es necesario que la persona experimente una conjunción de estímulo para ser autónomo y mucho apoyo y ayuda.

homogeneizantes. Reconocer, asumir y respetar la singularidad del alumnado es la base de siguientes actuaciones.

Un segundo paso que puede orientar la profesionalización docentes en este tema es la búsqueda de prácticas que tengan en cuenta a las personas y sus necesidades. Propuestas de acción que diversifiquen las posibilidades de respuesta del alumnado implicado. Es decir, la búsqueda de lecciones en las que el equilibrio entre la individualidad y la colectividad se mantenga.

Un tercer paso más enriquecedor sería la de lograr ser un grupo. Lograr actuaciones conjuntas, no a pesar de las singularidades de los individuos que conforman el conjunto, sino a partir de ellas creando climas de respeto y colaboración, en las que cada componente sea capaz de reconocerse en una "obra" construida conjuntamente por el grupo al que pertenece (Bruner, 1997).

REFERENCIAS

Bores Calle, N. (2001). El cuaderno del alumno: una disculpa para replantearse el área de Educación Física. *Tándem, 4*, 61-78.

Bores Calle, N. (2005). La lección de Educación Física en la etapa de Secundaria. In N. Bores Calle (Ed.), *La lección de Educación Física en el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal* (pp. 67-90). Barcelona: INDE.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Devís Devís, J., Fuentes Miguel, J., y Sparkes, A. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y sexualidad en la Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación, 39*, 73-90.

García Monge, A. (2005). *Desarrollo curricular del juego motor reglado en Educación Física escolar: estudio de casos en el segundo ciclo de Primaria.* Tesis doctoral inédita, Universidad de Valladolid, Valladolid.

García Monge, A., y Martínez Álvarez, L. (2004). *Desmadejando la trama de género en Educación Física desde escenas de práctica escolar.* Barcelona: COPLEFC.

García Monge, A., y Rodríguez Navarro, H. (2007). Dimensiones para un análisis integral de los juegos motores de reglas. Implicaciones para la Educación Física. *Educación Física y Deporte, 26* (2), 83-107.

Guillemard, G., y al. (1984). *Las cuatro esquinas de los juegos*. Lérida: Agonos.

Howe, M. (1999). *La capacidad de aprender. La adquisición y desarrollo de habilidades.* Madrid: Alianza Editorial.

Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Kirk, D. (1990). *Educación física y currículum*. Valencia: Universitat de València.

Martínez Álvarez, L., Bores Calle, N., García Monge, A., Barbero González, J. I., Vaca Escribano, M., Abardía Colas, F., et al. (2009). Una perspectiva escolar sobre la Educación Física: buscando procesos y entornos educadores. En L. Martínez Álvarez y R. Gómez (Eds.), *La Educación Física y el deporte en Edad escolar: el giro reflexivo en la enseñanza* (pp. 137-167). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Meirieu, P. (2004). *En la escuela hoy.* Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.

Vaca Escribano, M. (2002). *Relatos y reflexiones sobre el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal en la Educación Primaria.* Palencia: Cuerpo, Educación y Motricidad.





El libro presenta una compilación de escritos realizados por un colectivo de profesores que han centrado la mirada en el juego y el deporte a partir de una postura interdisciplinar, profesional e investigativa, con un enfoque especial de inclusión y derecho.

El juego es abordado como un recurso pedagógico y didáctico y a la vez se reconoce como un derecho de los niños, propuesto en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño.

El deporte se asume como una práctica social que se propone como un escenario para la convivencia y la formación del ser humano. Este material es un apoyo para los maestros y maestras que le apuesten a renovar sus concepciones y prácticas desde una visión reflexiva e investigadora con miras a fortalecer la Educación Física Escolar.

Beatriz Elena Chaverra Fernández

ISBN 978-958-714-305-8










